

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Логопедическая работа по обогащению словаря глаголов у старших
дошкольников с общим недоразвитием речи**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»

Квалификационная
работа допущена к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор И. А. Филатова

дата

подпись

Исполнитель:
Васильева Юлия Владимировна,
обучающийся ЛОГ-1501 группы

подпись

Научный руководитель:
Обухова Нина Владимировна,
к.п.н., доцент кафедры
логопедии и клиники
дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	7
1.1. Онтогенез глагольной лексики у обучающихся дошкольного возраста.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	14
1.3. Особенности развития глагольного словаря у обучающихся дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	20
ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	27
2.1. Цели, задачи и организация констатирующего этапа эксперимента.....	27
2.2. Методика обследования глагольного словаря в экспрессивной и импрессивной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	31
2.3. Анализ результатов исследования глагольного словаря в экспрессивной и импрессивной речи у обучающихся дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	33
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ОБОГАЩЕНИЮ СЛОВАРЯ ГЛАГОЛОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	40
3.1. Организация и принципы логопедической работы по обогащению словаря глаголов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	40
3.2. Содержание коррекционной логопедической работы по	

обогащению глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	43
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	57
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	60
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	65

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время число детей с речевыми нарушениями значительно увеличивается. Они могут иметь нарушения как отдельных компонентов речи, таких как фонетика, лексика, грамматика, так и всех компонентов речи в целом, что приводит к общему недоразвитию речи (ОНР). Лексика является главным элементом, оказывает влияние на развитие речи ребенка, поскольку значение слова является «единицей речевого общения» [12].

Состояние словарного запаса в процессе развития ребенка также зависит от его представлений об окружающей действительности.

В результате взаимодействия с различными предметами и при выполнении действий в ходе речевой и неречевой деятельности дети расширяют свой взгляд на окружающий мир. Речевой контакт со взрослыми, их взаимодействие с детьми является главным условием формирования психологической базы речи.

Отечественные и зарубежные ученые (Ю. Д. Апресян, Л. М. Васильев, В. В. Виноградов, Г. А. Золотова, Ю. А. Левицкий, А. А. Потебня, А. А. Шахматов) считают, что наибольшие сложности у обучающихся возникают при освоении глагольного словаря, так как глагол является основой формирования фразы и внутренней речи. Исходя из концепции В. В. Виноградова можно сказать, что самой сложной и самой обширной грамматической категорией русского языка является глагол. Он более применимый, чем другие части речи [6]. Изучение глагольного словаря, у обучающихся с ОНР, является важным как в формировании речевого аппарата и внутренней речи, так и в оформлении лексико-грамматической стороны речи.

Такие ученые, как А. М. Борович, А. Н. Гвоздев, А. И. Максаков, Т. В. Туманова, С. Н. Цейтлин изучали глагольную лексику у обучающихся дошкольного возраста.

Отечественные и зарубежные лингвисты раскрывают главную роль глагола в организации синтаксических единиц, являющихся основой речевого общения (Ю. Д. Апресян, К. Бюлер, В. В. Виноградов, С. Д. Канцельсон, А. А. Пешковский и др.).

Многие авторы (Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова, Т. Б. Филичева, Т. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др.) отмечают, что при ОНР развитие лексико-грамматической стороны речи является ключевым этапом в коррекционной работе. Несмотря на то, что большое количество исследований посвящено вопросу развития лексики обучающихся, проблема изучения именно глагольной лексики у детей с ОНР занимает важнейшее место в современной логопедии [16].

В связи с этим, изучение специфических особенностей нарушений глагольного словаря у обучающихся дошкольного возраста с ОНР, развитие активного и пассивного словаря глаголов и установление наиболее подходящих способов логопедической работы, является актуальной проблемой настоящего исследования.

Цель: теоретически обосновать и определить содержание логопедической работы по обогащению глагольного словаря дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект: изучение состояния глагольного словаря дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет: определение направления и содержание логопедической работы по обогащению глагольного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи:

1. Проанализировать научно-теоретические материалы для системного изучения трудностей освоения глагольного словаря у старших дошкольников с ОНР.
2. Определить основные принципы, цели и задачи, алгоритм проведения, содержание методик исследования при изучении уровня

сформированности глагольного словаря у старших дошкольников с ОНР в рамках констатирующего эксперимента.

3. Апробировать содержание логопедической работы по обогащению глагольного словаря у старших дошкольников с ОНР.

Методологическую основу исследования составляют концепции общей и специальной психологии, педагогики, лингвистики и психолингвистики, которые рассматривают основные подходы в образовании – деятельностный (разработан Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. А. Рубинштейном и развит в трудах Б. Ц. Бадмаева, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина); дифференцированный (М. А. Данилова, Б. П. Есинов, В. А. Крутецкий, В. А. Орлов, Е. С. Рабунский); современные представления о возрастных этапах, закономерностях и условиях развития лексико-грамматического строя речи в процессе онтогенеза и его значение для устной речи (А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, Е. С. Кубрякова, А. А. Леонтьев, Т. Н. Ушакова, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович и др.); современные представления о структуре и проявлениях нарушений в речевом развитии дошкольников (Н. С. Жукова, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, Л. Ф. Спирова и др.).

Структура и объём исследования. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Онтогенез глагольной лексики у обучающихся дошкольного возраста

Рассматривая развитие значения слова в онтогенезе, Л. С. Выготский писал: «Речь и значение слов развивались естественным путём, и история того, как психологически развивалось значение слова, помогает до известной степени осветить, как происходит развитие знаков, как у ребёнка естественным образом возникает первый знак, как на основе условного рефлекса происходит овладение механизмом обозначения» [9]. То есть, когда ребенок начинает восприятие нового слова, он связывает его с предметом, а затем и проговаривает его.

Развитие лексической стороны речи содержит в себе уточнение значения слова. Изначально значение слова у ребенка бывает расплывчатым и может относиться к нескольким словам, предметам и признакам. Понять значение, в котором дети употребляют слова, помогают их мимика и пантомимика, которые они используют в общении.

Смысл слова меняется под воздействием других слов, так как слово является обозначением определенного предмета или его образа, а также обобщением совокупности каких-либо предметов, признаков и действий [27].

Многие отечественные исследователи-лингвисты (Н. Д. Арутюнова, В. В. Виноградова, Г. А. Золотовой, Ю. С. Степанова) считают, что лексика русского языка составляет взаимосвязанные синтаксические единицы, которые формируют систему, в основном благодаря предикату. Понятие «предикат» происходит от латинского слова «*praedicatum*», что означает высказывать, упоминать или заявлять о чем-либо.

Предикативная лексика в нормальном речевом развитии в импрессивном словаре – это те слова, которые имеют понятное для ребенка значение, а в экспрессивном словаре – это те слова, которые использует ребенок в общении с другими людьми [4].

Н. С. Жукова в своей работе изучает развитие понимания речи.

В развитии понимания речи она выделяет 6 уровней. На четвертом уровне рассматривается понимание ребенком своих действий в различных ситуациях.

В 2 – 2,6 года ребенок понимает двухступенчатую инструкцию; устанавливает первые причинно-следственные связи; понимает значение предлогов в привычной конкретной ситуации, в знакомой ситуации понимает вопросы косвенных падежей.

Пятый уровень связан с пониманием ребенком коротких сказок и рассказов, которые им читали взрослые. Шестой уровень предполагает понимание ребенком в четырехлетнем возрасте значения сложноподчиненных предложений и значения предлогов в непривычной конкретной ситуации [16].

Особенности развития речи детей от рождения описаны в работах таких отечественных ученых, как В. И. Бельтюков, А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев, Г. Л. Розенгард-Пупко, С. Н. Цейтлин, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин, и др. В своих работах, каждый из них рассматривает различные этапы становления речи детей, отличающиеся названиями и возрастными границами. Классификация А. Н. Гвоздева была основана на последовательности появления в речи ребенка различных частей речи, словосочетаний, видов предложений, характер их грамматического оформления [11, 43].

А. Н. Леонтьев выделяет четыре этапа в становлении речи детей:
первый – подготовительный – до одного года;
второй – преддошкольный – до трех лет;
третий – дошкольный – до семи лет;

четвертый – школьный – до семнадцати лет [25].

Разделяя мнение А. Н. Гвоздева, Н. С. Жукова разработала схему нормального речевого развития детей и описала нормальное формирование глагольного словаря у детей от рождения до 7 лет. Сначала ребенок вырабатывает звуко сочетания, которыми обозначает какое-либо действие, а затем к 2-м годам в его речи начинают различаться формы и лица глаголов [15].

В работах различных отечественных ученых: Е. Н. Винарская, Н. И. Жинкин, М. М. Кольцова, О. В. Правдина, Г. Л. Розенгарт-Пупко, Д. Б. Эльконин и др. рассматривается ранний этап развития речи. Этот этап развития речи определяется как этап «слово-предложение». На данном этапе, слова не имеют грамматического оформления. Слова-предложения выражают повеление, указание, команду, а также называют предмет или действие [5].

К 1,5 - 2 годам, в речи детей происходит деление комплексов на части. Они собираются вместе в различных комбинациях (Тома бай, Тома ляля). В течение этого периода осуществляется активное накопление слов в лексиконе ребенка, и к концу второго года жизни в его словарном запасе появляется около 300 слов разных частей речи. Названия действий в этом возрасте дети употребляют в неопределенной форме. Обычно в своей речи дети используют усвоенные ими слова только в одной грамматической форме. Например, форма глагола «сиди» используется вместо форм «сидит», «сиджу» и т.п.

В возрасте от 1,5 до 2 лет ребенок переходит от накопления пассивного словаря от окружающих его людей к активному пополнению своего словарного запаса [18].

В процессе формирования лексики содержится развитие структуры значения слова и уточнение его значения, которые происходят параллельно.

С. Д. Кацнельсон, А. А. Леонтьев, Н. Я. Уфимцева рассматривают несколько основных компонентов значения слова:

- денотативный компонент – это компонент, в котором значение слова отражает характеристики конкретного слова;
- понятийный или лексико-семантический компонент, который отражает формирование понятий, связей слов по смыслу;
- коннотативный компонент – это компонент, который отражает эмоциональное отношение говорящего человека к слову;
- контекстуальный компонент значения слова [46].

Итоги исследований демонстрируют, что ребенок, в начале осваивает денотативный компонент значения слова. Между конкретным предметом (денотатом) и его обозначением устанавливается связь. Из-за особенностей развития мышления остальными компонентами семантики слова ребенок овладевает позднее.

Сначала слово понимается ребенком как название определенного предмета, что называется неполным овладением значения слова [44].

В развитии значения слова, у детей от 1 до 2,5 лет, фиксируются явления сдвинутой референции, или «растяжения» семантики слов (Е. С. Кубрякова), «сверхгенерализации» (Т. Н. Ушакова). Целый ряд предметов, имеющих один или несколько общих признаков ребенок называет одним словом. Также ребенок использует слово, для того чтобы назвать общее функциональное назначение предмета [35].

В ходе приобретения детьми новых слов, словарный запас расширяется, и «растяжение» значения слова постепенно уменьшается.

Примером «сужения» семантики слова является появление способности к словоизменению. В периодизации А. Н. Гвоздева – это «Период усвоения грамматической структуры предложения» (до 3 лет). Появление возможности к словоизменению возникает около 1 года 10 месяцев, что относится и к глаголам. Количество глаголов в речи детей этого возраста составляет от 18 до 50 слов [12].

В данный период в речи возникают первые грамматические формы глаголов. Глаголы детьми часто используются как в повелительном

наклонении 2-го лица единственного числа, начальной форме, так и в 3-ем лице единственном числе в настоящем и прошедшем времени, а также в изъявительном наклонении 3-го лица. Появляется и устанавливается согласование между именем существительным в форме именительного падежа с глаголом, оканчивающимся на –ит, –ет. Осваивая такую синтаксическую конструкцию, например, субъект действия + его действие, у детей формируется основа для самостоятельного составления грамматически правильно оформленных предложений с изменяемыми словами [11].

У детей согласование глагола с существительным в речи происходит поочередно: сначала в числе и в лице, а затем после трех лет в роде. Всеми формами возвратных глаголов и некоторых приставок ребенок овладевает к 2,3-3 годам. При выборе правильного префикса ребенок может использовать другой префикс «искрасил» (выкрасил).

Ранние этапы речевого развития характеризуются употреблением ребенком слова только в одной грамматической форме, которое использовалось для обозначения различных ситуаций, впоследствии слово получает свое грамматическое выражение. Это связано с тем, что раньше то, что обозначалось одним словом, теперь различается им, и происходит сужение первоначально широкого значения слова.

В своих работах Л. С. Выготский отмечает, что семантическая структура слова изменяется в ходе развития ребенка. Слово накапливает систему связей и становится более обширным понятием [8].

Л. П. Федоренко выделяет несколько степеней обобщения слов по семантике. Нулевая степень обобщения включает имена собственные и названия предметов в единственном числе. Дети от 1 года до 2 лет осваивают слова, относя их только к определенным предметам. Поэтому, названия предметов являются для них такими же именами собственными, как и имена людей. Ребенок усваивает слова первой степени обобщения ближе к 2-м годам. Он начинает понимать общее значение имен однородных предметов, действий, качеств, то есть имен нарицательных. К 3 годам дети овладевают

словами второй степени обобщения. Эти слова обозначают родовые понятия, обобщенные названия предметов, признаков, действий и форм имени существительного (полет, плавание, чернота, синева). Слова, которые относятся к 3 степени обобщения, обозначают родовые понятия (животные: собака, кошка, заяц; движение: бег, плавание, полет; цвет: красный, синий), и приобретаются детьми в возрасте 5 лет. Способность усваивать и понимать слова четвертой степени обобщения (состояние, признак, предметность и т. д.) появляется у детей в подростковом возрасте [38].

А. С. Штерн описывала, что в словаре ребенка к 1,5 годам у ребенка насчитывается около 100 слов, к 2 годам – 200 – 400 слов, к 3 годам – 1000 – 1100 слов, к 4 годам – 1600 слов, к 5 годам – 2200 слов [45].

В детском словаре слова сочетаются между собой различные смысловые связи, и образуют сложную систему семантических полей (А. Р. Лурия и др.) [28].

Н. В. Серебрякова, проанализировав характер вербальных ассоциаций у дошкольников, выделила несколько этапов организации семантических полей. Первый этап включает в себя несформированность семантического поля. Ребенок воспринимает ситуацию посредством чувств и названия предметов, окружающих ребенка, используются в основном в качестве слов-реакций. Второй этап – это усвоение смысловых связей слов, отличающихся друг от друга по значению, но имеющих ситуативную, образную связь. Это связано с преобладанием тематических ассоциаций, в основе которых лежат определенные образы (представления): дом – окно, высоко – дерево и т. д. Формирование понятий, процессов классификации осуществляется на третьем этапе. Происходит смена образных связей на связи между словами, сходными по семантике и отличающимися по одному дифференциальному семантическому признаку, что выражается в преобладании парадигматических ассоциаций (дерево – дуб, далеко – близко). Структура семантического поля дифференцируется, путем группировки и противопоставления [20].

Возможности словообразования характеризуют процесс формирования словаря у детей, так как именно благодаря развитию словообразования словарь детей обогащается на основе использования произвольно получившихся слов.

В возрасте 3,5 лет дети начинают использовать словотворчество. В периодизации А. Н. Гвоздева словотворчество является III периодом – «Усвоением морфологической системы языка» (с 3-7 лет). С 3 до 7 лет дети в своей речи активно используют все части речи. Увеличение словарного запаса происходит ближе к 4 годам и достигает 1600–1900 слов. Из них, по данным А. Н. Гвоздева, 50,2% являются существительные, 27,4% – глаголы, 11,8% – прилагательные, 5,8% – наречия. С 3-4 лет речь детей характеризуется активным использованием глагольного управления, и созданием неологизмов с использованием приставок «намокрил» (намочил), «искомочил» (смял в комок). Уже после 5 лет они овладевают навыками самостоятельного образования глаголов от других частей речи [11].

Расширение и совершенствование языковой системы происходит, за счет усвоения новых закономерностей языка, что относится и к формированию лексической и словообразовательной систем [37].

По результатам проведенного исследования процесса номинации у детей 2 лет 10 мес. – 7 лет 3 мес., Г. А. Черемухина и А. М. Шахнарович доказали, что словообразовательный и лексический уровни динамично взаимодействуют. По результатам ответов детей от 2 года 10 мес. до 3 года 8 мес. (младшая группа), было отмечено, что в этот период преобладает лексический уровень, а этап усвоения закономерностей словообразования только начинается. В средней группе (4 года – 5 лет 2 мес.) дети употребляют больше слов-неологизмов, что свидетельствует о преобладании словообразовательного уровня. В подготовительной группе (6 лет 1 мес. – 7 лет 3 мес.) лексический уровень преобладает над словообразованием [44].

Таким образом, на ранних этапах овладения языком ведущая роль отводится лексическому уровню, а в последствии словообразовательный

уровень становится главным. Сначала отмечается появление семантически простых, визуально воспринимаемых, хорошо дифференцируемых словообразовательных форм. Так, например, изначально ребенок овладевает уменьшительно-ласкательными формами существительного. Намного позже в его речи появляются названия профессий людей, различение глаголов с приставками и другие более сложные по семантике формы.

Известно, что первоначально дети в своей речи, при построении высказывания, не используют названия действий, то есть глаголов (кроме слова «дай»), так как названия предметов появляются раньше. Названия появившихся действий употребляются в неопределенной форме и глагол не согласуется со словом, к которому он относится. При появлении двух или трех форм одного и того же глагола в речи ребенка устанавливается согласование между субъектом и предикатом сначала в числе, затем в лице и роде. К началу формирования словоизменения глаголов их запас в речи достигает 50 слов. С 3-4 лет происходит становление глагольного управления. Ближе к 5 годам в речи детей отмечается увеличение числа глаголов, описывающих состояние, переживание, поступки и их отношение к событиям. К старшему дошкольному возрасту, ребенок усваивает все основные модели родного языка. В этот период формируется ядро словаря, которое в дальнейшем существенно не меняется.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Психолого-педагогический подход к анализу речевых нарушений у различных категорий обучающихся является приоритетным направлением отечественной логопедии. Теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформировано в результате исследований различных форм

патологий речи у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных в 50 - 60-х годах XX века Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Г. А. Каше, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова и др.) [22].

Ученые определили, что «под общим недоразвитием речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и смысловой сторонам речи» [7, 24].

К общему недоразвитию речи приводят различные причины, как социального, так и биологического происхождения. Например, генетическая предрасположенность, органическая недостаточность центральной нервной системы (ЦНС), плохая речевая среда, ограниченность речевого общения, внутриутробное нарушение [40].

В работах Е. М. Мастюковой представлены данные, которые свидетельствуют о неоднородности клинических характеристик детей с общим недоразвитием речи.

Существуют следующие основные группы:

- неосложненный вариант общего недоразвития речи – не отмечается никаких признаков поражения центральной нервной системы, а также нет признаков патологии беременности и родов в анамнезе. Неврологические нарушения у данной категории детей сопровождаются недостаточным развитием звукового состава, лексической и грамматической структуры, то есть всех компонентов речи. Неврологические симптомы включают в себя: недостаточную регуляцию мышечного тонуса, нарушение различения двигательных операций, а также незрелость эмоционально-волевой сферы и слабость регуляции произвольной деятельности и т.д.;

- осложненный вариант общего недоразвития речи, характеризуется сочетанием речевого нарушения с неврологическими и психопатическими синдромами: синдромом повышенного внутричерепного давления, цереброастеническим и неврозоподобным синдромом, синдромом

двигательной расторможенности и дефицита внимания. У детей данной группы наблюдается повышенное истощение всех психических процессов, нарушение некоторых видов гнозиса и праксиса, выраженность двигательной неловкости. В дошкольном возрасте дети не могут долго играть, при этом отличаются упрямством и негативизмом;

- вариант глубокого и стойкого недоразвития речи, отмечается при органическом поражении речевых зон коры головного мозга. В данную группу входят дети с моторной алалией. Характерными признаками является выраженное недоразвитие всех сторон языковой системы. [16].

По степени выраженности дефекта условно выделяют четыре уровня общего недоразвития речи. Первые три уровня отмечены и подробно описаны Р. Е. Левиной, а четвертый уровень обозначен в работах Т. Б. Филичевой.

Первый уровень речевого недоразвития характеризуется отсутствием общеупотребительной речи. Активный словарь ребенка включает в себя звукокомплексы, звукоподражание, лепетные слова, которые сопровождаются невербальными средствами общения, и находится в зачаточном состоянии. Для ребенка типично явление полисемантизма, например, когда одним словом «ки», у которого нет аналога в русском языке, могут быть названы различные предметы и их действия (кошка, мяукает, шапка). В речи окружающих дети различают наименования только тех предметов, действий и признаков, которые связаны с повседневной ситуацией. Г. И. Жаренкова, в результате проведения исследования, доказала, что данная категория детей характеризуется недостаточным пониманием грамматических категорий (категории числа существительных, глаголов; категории вида глагола; возвратности глагола; предложно – падежных конструкций и т.д.). Речь детей может быть понятна только в определенных ситуациях общения с близкими людьми [40, 41].

Второй уровень речевого недоразвития определяется как начало использования общеупотребительной речи. Дети начинают пользоваться

простой аграмматичной, фразой, чаще нераспространенной. Понимание ребёнком речи находится на предикативном уровне, т. е. у него возникают трудности в понимании тех лексических и грамматических изменений в слове, при появлении в нем различных приставок, суффиксов, окончаний. Однако ребенок понимает, как названия предметов, так и некоторых действий, и признаков предметов [16].

Словарный запас ребенка состоит в основном из существительных и глаголов. Отмечается выраженный аграмматизм, заключающийся в пропусках и заменах простых предлогов; существительные воспроизводятся в исходной форме; часто нарушается согласование прилагательных и числительных с существительными.

Недостаточное развитие фонетической системы языка у детей проявляется как в дефектах звукопроизношения (дефекты озвончения, смягчения), так и в нарушениях слоговой структуры слова. В словах происходит перестановка и замена слогов и звуков, а также добавление лишнего слога и слияние двух или более слов [40].

Третий уровень речевого недоразвития характеризуется развернутой фразовой речью, отсутствием грубых отклонений в развитии различных сторон речи. Но при этом отмечаются элементы фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Наиболее явно они отражаются в разных видах монологической речи. Процесс развития связной речи и переход от диалогической формы речи к контекстной затруднены ограниченностью словарного запаса, отставанием в овладении грамматическим строем родного языка [13]. Понимание речи у таких детей приближено к норме, но при углубленном обследовании можно выявить неточности в понимании значений слов, выраженных с помощью словообразующих частиц. [12].

Имея развернутую фразовую речь, дети испытывают значительные трудности при самостоятельном составлении предложений, это обусловлено отсутствием опыта и практических умений в подборе необходимых языковых

средств. У детей появляются попытки конструирования сложных предложений разных видов. Им доступен небольшой рассказ о себе, своей семье, друзьях, о значимых событиях из жизни. Звукопроизношение детей не соответствует возрастной норме [19].

Недостаточное развитие речи оказывает влияние и на развитие психических процессов. У них наблюдается недостаточное развитие всех свойств внимания, снижена слуховая память, страдают процессы запоминания. Вследствие этого, им недоступны сложные инструкции, поэтому они дробятся на более простые с указанием последовательности действий [39].

Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова, Э. Л. Фигередо в своей работе «Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с ОНР и нормально развитой речью» описали результаты исследования психических функций данных категорий обучающихся.

При зрительном опознании предмета детям с ОНР создавались усложненные условия, которые вызывали у них трудности в восприятии предмета. Для того чтобы принять решение, им давалось большее количество времени. Ответы детей были неуверенными. Отмечались отдельные ошибки в опознании предикатов. При выполнении задания «приравнивание к эталону», дети использовали элементарные формы ориентировки. Например, при выполнении пробы по моделирующему перцептивному действию дети с ОНР реже использовали метод зрительного соотнесения. Результаты исследования зрительного восприятия позволяют сделать вывод о том, что дети с ОНР имеют недостаточно сформированное зрительное восприятие.

Запоминание словесных стимулов у детей с ОНР находится уровнем ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. Эти данные можно подтвердить результатами исследования мнестических функций [46].

У таких детей снижена вербальная память, в сравнении со смысловой и логической памятью, а также страдает продуктивность запоминания.

У данной категории детей, при изучении функции внимания,

наблюдаются: недостаточная устойчивость внимания, трудности распределения, переключения и активизации внимания.

Специфические особенности детского мышления определяются и другими аспектами его психического развития. У детей отмечается наличие предпосылок для овладения умственными операциями, соответствующие их возрасту. Тем не менее, наблюдается отставание в развитии словесно-логического мышления. Дети нуждаются в специальном обучении, так как они испытывают трудности в овладении анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Эти трудности во многом связаны с недоразвитием когнитивной функции речи и могут быть компенсированы в процессе коррекции речевых дефектов [46].

Особенности речевого развития оказывают влияние на особенности общения и поведения этих детей, они становятся нерешительными, замкнутыми, стеснительными, робкими, поэтому общение с ними имеет некоторые трудности и возможно лишь в присутствии хорошо знакомых им взрослых и детей. [14].

В связи с общей соматической ослабленностью организма им свойственно своеобразие в развитии двигательной сферы. Это проявляется, как в недостаточном развитии общей, так и мелкой моторики и проявляется в замедленном темпе выполнения упражнений, низкой переключаемости с одного движения на другое, нарушении последовательности движений. Так как у детей страдает слуховая память, то выполнение упражнений по словесной инструкции дается им с трудом и требует наглядного подкрепления.

Т. Б. Филичева в 2001 году выделила четвертый уровень ОНР. Он включает в себя детей с нерезко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи [42].

Сначала речь детей оказывает положительное впечатление, но специально подобранные задания могут позволить обнаружить остаточные

признаки ОНР. Например, неправильное произношение 1 или 2 звуков, сокращение, искажение слоговой структуры слова. В использовании отдельных сложных предлогов могут быть выявлены трудности и неточности.

Существуют трудности в понимании значений и использовании слов, которые являются сложными с точки зрения семантики и структуры, недостаточность словообразования («тракторист» – это человек, который водит трактор»). У этой категории детей отмечается особенность связной речи: неточности в изложении сюжета рассказа, нарушения последовательности событий в логике и связи в тексте [40].

Таким образом, по степени тяжести проявления дефекта выделяют три уровня ОНР: первый уровень речевого развития характеризуется отсутствием общеупотребительной речи; второй уровень – определяется как зачатки общеупотребительной речи; третий уровень – характеризуется развернутой фразовой речью с недостаточно сформированной лексикой, грамматикой и фонетикой. Общее недоразвитие речи характеризуется поздним возникновением речи, отставанием в формировании всех структурных компонентов языка, а также вторично-замедленным темпом развития сенсорных, умственных процессов на фоне ограниченных возможностей здоровья.

1.3. Особенности развития глагольной лексики у обучающихся дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Ведущими структурными компонентами речи можно назвать звуковой состав слова, словарь и грамматический строй. Различают устную и письменную форму речи. В любом речевом акте можно выделить импрессивную (восприятие речи) и экспрессивную (воспроизведение речи)

стороны [32].

Звуковой состав речи изучается в таком разделе лингвистики, как фонетика; словаря – лексикология, а грамматического строя – грамматика. Эти разделы являются частью единой системы языка. Академик В. В. Виноградов указывал, что в структуре языка все ее составные части или сегменты, находятся в закономерных отношениях, что они естественным образом связаны друг с другом [32].

В научно-методической литературе дается следующее определение понятию лексика: это набор слов и аналогичных с ними по функциям объединений, которые образуют определённую систему. Системность лексики состоит в том, что все её единицы, основываясь на их свойствах, включены в определённые лексические объединения (семантические поля, цепочки синонимов и паронимов, противопоставления антонимов, словообразовательные гнезда) [33].

Непосредственно глаголу предоставляется важная роль в организации синтаксических единиц, которые служат основной частью последующей коммуникации (Ю. Д. Апресян, Л. М. Васильев, В. В. Виноградов, Г. А. Золотова, Ю. А. Левицкий, А. А. Потебня, А. А. Шахматов). Глаголы являются ядром предикативной лексики, они организуют другие части речи в определённую систему. Глагол – это часть речи, которая обозначает действие или состояние предмета как процесс. Глаголы выполняют важную функцию в развитии речи и мышления [17].

Состояние предикативной лексики наиболее полно можно изучить при ОНР III уровня, поскольку этот уровень характеризуется развернутой фразовой речью с выраженными элементами лексико–грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [31].

Ребенок может использовать простые распространенные и даже отдельные виды сложных предложений. При этом наблюдается структурный аграмматизм, который выражается в пропусках, перестановках как главных, так и второстепенных членов предложения. В речи ребенка наблюдаются

нарушения логико–временных и причинно–следственных связей. В логико–временных связях наблюдается устойчивая тенденция к речевым стереотипам, например, «мышка занята, она хочет есть», «зайчик тоже занят, потому что он гуляет». В своей речи вместо антонимов дети используют слова с отрицательной частицей «не», например, «грустный» - «негрустный», «жадный» - «нежадный», «принести» - «не принести».

Начиная с третьего уровня можно говорить о наличии не только навыков словоизменения, но и словообразования. Дети могут образовывать: уменьшительно–ласкательные формы существительных (глаз – глазик, лоб – лобик), некоторые приставочные глаголы (пошел – пришел, заплыл – приплыл, забежал – выбежал, приехал – уехал), относительные прилагательные (бумажный, молочный, овощной). Но в тоже время отсутствует понимание значения производных слов, которые редко встречаются в обычном общении. Дети затрудняются в образовании новых слов, если они сложны по смыслу, звукослоговому оформлению, либо по типу словообразовательной модели [12].

У детей с ОНР Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, отмечают такие лексические ошибки, как смешение названий действий сходных по назначению, неправильное употребление приставочных глаголов, а также сложности называния действий, предлагаемых в целом ряде картинок.

Р. Е. Левина утверждает, что общее недоразвитие речи третьего уровня, характеризуется неточными знаниям и неправильным использованием определенных слов, сложностями в применении способов словообразования. При отсутствии в словарном запасе нужного слова, дети могут заменить его другим с аналогичным значением, например, «нырнул» – «купался». Ограниченный словарный запас характеризуется недостаточной возможностью ориентировки обучающимися в морфемной структуре слова, и выражается в незнании оттенков значений слов. Существует также значительное нарушение синтаксической связи слов в предложениях, из-за ошибок, допущенных в словоизменении. У обучающихся наблюдаются

трудности с образованием множественного числа глаголов от слов, предложенных в единственном числе, и наоборот. Трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся при образовании слов, приводят к нарушению усвоения лексического строя, а также к коммуникационной системы в целом. Это явление может негативно повлиять на успеваемости в школе [23].

Дети неточно употребляют слова, затрудняются различать глаголы близкие по значению (несет – везет – ведет; чертит – рисует – пишет). В некоторых случаях дети используют слова в широком значении, а в других – слишком узко понимают значение слова.

Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова в своих работах отмечают, дети с ОНР испытывают большие затруднения в усвоении грамматических категорий языка, чем в усвоении словаря: значения грамматических форм менее конкретны, правила грамматического изменения слов разнообразны [20].

Способы словообразования и словоизменения у детей с ОНР усваиваются в той же последовательности, что и при нормальном развитии, но можно отметить более медленный темп в овладении правилами грамматики, в расхождении развития морфологической и синтаксической систем языка.

По данным Е. Н. Дроздовой, А. В. Кротковой дошкольники с трудом образуют глаголы приставочным способом. Прежде всего, это связано с тем, что глагол имеет абстрактное значение, в отличие от существительного, которое имеет конкретное значение, а семантическое различие его словообразовательных форм намного сложнее: оно не зависит от конкретных образов предметов.

Кроме того, Е. Н. Дроздова, А. В. Кроткова отмечают, что дети плохо понимают лексическое значение слова, многие глагольные формы они заменяют аналогичными, например: «приехали – вернулись». В некоторых случаях дети понимают различия между глаголами сходными по семантике, например: «зайчик – прыгать» [19].

Ограниченность словарного запаса приводит к многочисленным

смысловым заменам, например: «спит – лежит», к неполноценности словообразования, например: «зашила платье», вместо «подшила платье»; «заварила суп», вместо «сварила суп»; «промывает кошку», вместо «моет кошку».

Таким образом, дети с ОНР III уровня имеют расхождения в объеме активного и пассивного словаря, многочисленные вербальные парафазии, неточное употребление слов, ограниченность словарного запаса, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря; в речи чаще употребляются слова, обозначающие привычные повседневные действия; испытывают сложности в овладении глаголами, близкими по смыслу; преобладают отношения аналогии, а отношения противопоставления и родовидовые используются редко, что не соответствует возрастной норме; формами словоизменения и способами словообразования овладевают не полностью.

Как уровень речевого развития детей, так и форма речевой патологии (алалия, дизартрия, ринолалия) влияет на обогащение и уточнение глагольного словаря.

Какие-либо нарушения в овладении глагольным словарем могут привести к сложностям в общении, негативно отразиться на формировании познавательной деятельности, задержке развития не только устной, но и письменной речи, появлению больших трудностей в овладении школьной программой.

Выводы по первой главе

Таким образом, анализ литературных источников позволяет сделать вывод о том, что этиология общего недоразвития речи разнообразна, а, следовательно, распространенность ОНР среди детей в современном мире широкая. ОНР характеризуется нарушениями формирования всех компонентов речи, которые относятся к ее звуковой и смысловой стороне, при сохранном слухе и интеллекте.

Подводя итог изложенному в первой главе материалу, следует

отметить следующее:

Названия действий (кроме слова «дай») появляются позднее, чем названия предметов. Появившиеся названия действий используются в той форме, в какой они чаще всего воспринимаются от окружающих, т.е. в неопределенной форме. Какое-то время глагол не имеет согласования со словом, к которому относится. При возникновении двух-трех форм одного и того же глагола в речи ребенка устанавливается согласование между субъектом и предикатом сначала в числе и в лице, позднее и роде. С 3-4 лет формируется глагольное управление. Дети могут создавать новые слова с помощью приставки. В возрасте пяти лет в предложениях количество глаголов, обозначающих состояния и переживания, значительно увеличивается. Словарь старшего дошкольника может уже рассматриваться как национальная языковая модель.

Дети с нормальным речевым развитием под влиянием окружающих имеют возможность самостоятельно овладеть грамматическими категориями, не обращаясь за помощью к логопеду.

У детей с ОНР имеются расхождения в объеме активного и пассивного словаря; в речи чаще употребляются слова, обозначающие повседневные действия; испытывают затруднения в овладении близкими по смыслу глаголами; преобладают отношения аналогии, а отношения противопоставления и родовидовые используются редко, что не является нормой; формами словоизменения и способами словообразования овладевают не полностью.

В процессе организации коррекционно-логопедической работы по формированию и развитию глагольного словаря у детей с системными нарушениями речи, необходимо учитывать состояние речевых и неречевых предпосылок, обеспечивающих формирование речевой деятельности;

Принимая во внимание неоднородность детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по педагогическим, психологическим и медицинским показателям и особенностями познавательной сферы

необходим специальный дифференцированный подход к диагностике и логопедической работе по формированию и развитию словаря глаголов.

ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Цели, задачи и организация констатирующего этапа эксперимента

Цель констатирующего эксперимента: изучение состояния сформированности глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать и определить методы исследования уровня сформированности глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
2. Установить текущий уровень сформированности глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
3. Количественно и качественно проанализировать данные, полученные в ходе констатирующего этапа исследования.

Анализируя речевые нарушения, мы опирались на принципы Р. Е. Левиной, которые составляют основу речевых нарушений, их классификацию и разработку методов профилактики.

Первый – принцип развития. Этот принцип предполагает эволюционно-динамический анализ возникновения дефекта.

При описании речевого дефекта важен динамический анализ его возникновения. У дошкольников с нервно – психическими функциями, которые развиваются и становятся зрелыми необходимо оценивать результаты первичного дефекта, и его последующее влияние на формирование речевых и когнитивных функций.

Знания особенностей и закономерностей речевого развития, его 26 условий и предпосылок необходимы при анализе речевого дефекта на каждом возрастном этапе, в динамике развития ребенка, а также при оценке источников его появления и прогнозировании последствий.

Анализ речевых нарушений позволяет выявить первичный дефект и связанные с ним вторичные нарушения. При анализе нарушений речи необходимо учесть ведущую форму деятельности ребенка.

Второй – принцип системного подхода. Этот принцип основывается на системном строении и взаимодействии различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, а также лексико-грамматического строя.

Нарушения речи могут по-разному влиять на разные компоненты её деятельности. В первом случае, возможны нарушения звукопроизводительной стороны речи, например, фонетические расстройства. В других случаях нарушения звукопроизношения могут сочетаться с неполным овладением звуковым составом слов (фонетико-фонематические нарушения). Сложности в усвоении чтения и письма здесь будут неизбежны.

Когда нарушение содержит фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую систему, можно определить общее недоразвитие речи. При таком нарушении речи лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения представляют собой единый взаимосвязанный комплекс.

В процессе развития речи отчетливо выражается взаимосвязь некоторых её компонентов. Фонетическое развитие способствует накоплению лексики и расширению грамматических средств.

Принцип системного подхода в анализе нарушений речи основан на системном взаимодействии между различными компонентами языка и нейрофизиологических данных о формировании функциональной речевой системы.

Этот принцип составляет основную часть педагогической

классификации нарушений речи. Он комплектует специальные учреждения для детей с речевыми нарушениями, а также определяет способы и методы предупреждения нарушений речи.

Третий принцип, выдвинутый Р. Е. Левиной – это связь речи с другими аспектами психического развития ребенка. Такие психические процессы, как память, воспитание и внимание участвуют в развитии речи.

Если нет коррекционной работы с ребенком, у которого есть речевые нарушения, тогда возможно замедление в скорости развития его интеллекта. Из-за дефекта речи ему трудно общаться с окружающими, круг представлений за счет этого существенно ограничивается, а темп развития мышления замедляется.

Дети с помощью речи получают такую возможность, чтобы усвоить по-новому. Она перестраивает основные психические процессы ребенка: идет развитие представлений, а восприятие принимает характер обобщенности. И со временем у ребенка созревают операции интеллекта – анализ, синтез и сравнение. Именно поэтому развитие речи достаточно близко к формированию мыслительных процессов. При проведении анализа обязательно нужно учитывать, сколько ребенку лет, его окружение (семейное и социальное), а также факторы (этиологические и патогенетические) возникновения речевых расстройств.

Можно сделать вывод, что для анализа речевых нарушений, взаимосвязи речи с различными аспектами психического развития требует комплексного подхода к изучению детей.

Все принципы анализа нарушений речи, которые были изложены выше, помогают не только увидеть полную картину состояния речи у детей, но и разработать эффективную программу коррекции на основе полученных данных.

Констатирующий эксперимент проводился в филиале МАДОУ «Детский сад №70» - «Детский сад № 47» г. Первоуральск. Контингент испытуемых представлен старшими дошкольниками в количестве 10 человек,

имеющие логопедическое заключение о наличии общего недоразвития речи (III уровень), обусловленного легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Возраст детей от 5 до 6 лет, из них 4 девочки и 6 мальчиков. У всех обследуемых детей по заключениям медицинских карт не выявлены дефекты в интеллектуальной сфере, слуховой и зрительной системах.

Разрабатывая программу исследования, мы основывались на следующих методиках:

- методика психолого-логопедического обследования речи Г. А. Волковой, которая наиболее информативно показывает уровень сформированности лексики [26];
- методика психолингвистического изучения нарушений устной речи Р. И. Лалаевой [20];
- методика обследования словарного запаса детей Т. П. Бессоновой, О. Е. Грибовой [13];
- методика обследования словарного запаса детей И. А. Смирновой [34];
- методика исследования лексики Н. В. Серебряковой, Л. С. Соломоховой [33];
- методики изучения словарного запаса М. А. Поваляевой [30];
- методика «Исследование способности словообразования» М. М. Алексеевой, В. И. Ляминой [29];
- методика «Обследование понимания слов» Г. В. Чиркиной [40];
- методика «Обследование грамматического строя языка» Л. Ф. Спириной, А. В. Ястребовой [46].

Кроме того, учитывались рекомендации Е. Ф. Архиповой, Л. И. Ефименковой, Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Н. М. Трубниковой.

Из всех вышеперечисленных методик были взяты задания для исследования глагольного словаря обучающихся старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Стимульным материалом для изучения текущего уровня

сформированности словаря глаголов у обучающихся старшего дошкольного возраста с ОНР стали предметные, сюжетные картинки, наглядные пособия, речь педагога.

Исследование проводилось в привычной для детей обстановке, утром, в свободное от занятий время, индивидуально с каждым испытуемым и в одинаковых условиях.

2.2. Методика обследования глагольного словаря в экспрессивной и импрессивной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Для определения основных направлений, в рамках созданной нами системы диагностики уровня сформированности глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи были определены основные направления в изучении: состояние пассивного и активного глагольного словаря, семантической структуры слова и лексической системности, (то есть сформированности семантического поля) грамматических форм глагола: словообразование (согласование, т.к. наиболее распространенные ошибки у детей с ОНР III уровня происходят именно на уровне согласования) и словоизменение (префиксальное образование глаголов, различение вида, соблюдение формальных условий при образовании нового слова, образование глаголов от других частей речи).

Все задания были направлены на:

- Называние действий.
- Подбор к названиям действий тех предметов, которые могут выполнять это действие, или картинок, относящихся к этим действиям.
- Нахождение общих названий, действий.
- Нахождение синонимов.

- Нахождение антонимов.
- Подбор однокоренных слов.
- Подбор дополнений к глаголу.
- Объяснение значения слова.
- Подстановка слов в предложении.
- Составление предложений или связного рассказа.
- Исправление ошибок.

Для количественной и качественной оценки выполнения заданий использовалась балльная система, условная норма в которой равна 4 баллам [1].

Критерии оценки:

4 балла (высокий уровень) – все задания выполнены правильно.

3 балла (выше среднего) – задания выполнены в пределах 75%.

2 балла (средний уровень) – задания выполнены в пределах 50%.

1 балл (ниже среднего) – задания выполнены в пределах 25% - 50%

0 баллов (низкий уровень) – задания не выполнены.

Критерии оценки уровней овладения глагольным словарем:

Высокий уровень – верное выполнение заданий без повторной инструкции и какой-либо помощи взрослого.

Уровень выше среднего – верное выполнение заданий после того, как инструкция была повторена или оказана помощь взрослым.

Средний уровень – предполагает дифференцированное восприятие близких понятий, вычленение признаков, которые составляют объективные характеристики объектов.

Уровень ниже среднего – у детей выявляется наличие отдельных знаний о некоторых сторонах изучаемого материала.

Низкий уровень – не выполняет задания, ребенок испытывает значительные затруднения.

Все задания и инструкции по их выполнению, предлагаемые обучающимся старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи,

описаны в Приложении 1.

2.3. Анализ результатов исследования глагольного словаря в экспрессивной и импрессивной речи у обучающихся дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Констатирующий эксперимент проводился по составленной программе (см. Приложение 1). Результаты исследования текущего уровня сформированности словаря глаголов у каждого обучающегося представлены в Таблице 1, Таблице 2, Таблице 3 (см. Приложение 2):

Активный глагольный словарь находится у обучающихся на среднем (6 детей) и выше среднего (4 детей) уровнях сформированности глагольной лексики. Все обучающиеся допускали ошибки при выполнении задания по выбору глаголов, отражающих пение и звуки птиц, животных. В речи используются в основном названия действий, с которыми они чаще сталкиваются в быту.

При изучении активного словаря было отмечено, что обучающиеся не всегда правильно называют действие, выполняемое предметом, то есть заменяют его аналогичным (близким по значению). Ошибки допускались при назывании действий людей. Путались в действиях покупает/продает, совершаемые продавцом и покупателями. Были трудности с обозначением действий животных, чаще всего встречались замены слов – действий на слова близкие по звучанию; происходили замены на близкие слова-действия по смыслу. При назывании слов-действий, свойственных инструментам, были смешаны по смыслу такие слова: «зашивают» - «шьют», «пишут» - «рисуют». Некоторые обучающиеся не могли назвать действия, которое выполняемые молотком и топором, и объясняли действия с помощью звукоподражания.

Развитие пассивного глагольного словаря у участников исследования находится у 8 детей близко к высокому уровню, а у Дмитрия и Азалины – на уровне выше среднего. Так, одни и те же задания при исследовании импрессивной речи в большинстве случаев результаты приближены к условной норме, обучающиеся выполняют их гораздо быстрее и правильнее.

На среднем и на уровне выше среднего находится сформированность семантического поля вокруг глаголов у дошкольников.

При подборе дополнений к глаголу обучающиеся испытывали затруднения и поэтому данный параметр находится у них на среднем (3 детей), выше среднего (6 детей) и высоком (1 ребенок) уровне развития. Дети подбирают слова к словам-действиям, которые для них являются повседневными. Тем не менее, подбор даже к таким словам затруднен, дети подбирают два, три варианта ответа, и только с наводящими вопросами экспериментатора объем ответов расширяется. Однако, большинство подобранных имен существительных к глаголам повторяются.

При определении названий, действий обучающиеся подбирали либо слова, которые относятся лишь к одному из предложенных слов, например, снег/дождь – капает, либо не верно определяли общее слово, например, шумит/дует - листопад. Таким образом, сформированность лексической системности находится на уровне выше среднего у 6 дошкольников, а у 4 обучающихся на высоком уровне развития.

Подбор и называние близких слов-действий находится на высоком (Георгий), выше среднего (7 детей), и ниже среднего (2 детей) уровнях. Возникали сложности при подборе правильных слов-действий, большинство обучающихся заменяли названия действий аналогичные по ситуации и внешним признакам: «шьет, вяжет, вышивает» - «шьет»; «варит, жарит, печет» – «готовит кушать», «моет, купает, стирает» - «моет».

Больше ошибок у обучающихся наблюдалось при выполнении задания на объяснение слова. При проведении данного задания у обучающихся дошкольников были выделены следующие типы объяснения глаголов:

парадигматические связи (объяснение слова посредством подбора лексики, близкой или далёкой по значению, синонимизация), например, «идти – ходить, ползти – ползет, светить – светит», синтагматические связи (интерпретация лексики через включение её в контекст), лексико-семантический компонент (объяснение значения слова через указание на место слова в семантическом поле) и другие объяснения (описание ситуации, подбор однокоренных слов, жесты, случайные ответы, повторы слов-стимулов, отказы). В процессе толкования значения глаголов наиболее часто использовались синтагматические связи, например, «вести – собаку, ехать – на машине, торопиться – в школу, летать – самолет, лезть – на лестницу» (называние предмета, с которым связано действие). Далее типы объяснения глагольных предикатов по количеству ответов у дошкольников распределились таким образом: другие ответы – лексико-семантический компонент – парадигматические связи. В единичных случаях детьми применялись последние два типа ответов.

При выполнении заданий на подбор антонимов для предъявленного слова-действия все дошкольники показали результат на уровне выше среднего. В ходе выполнения данного задания были выявлены ошибки в подборе глаголов. Дети зачастую заменяли антонимы на глаголы с частицей не, а также синонимом, близким по значению к представленному слову-действию. Поэтому, можно сделать вывод, что подбор антонимов обучающимися затруднен, несмотря на довольно хорошие баллы.

В течение данного исследования отмечались результаты овладения обучающимися навыками словоизменения и словообразования.

При анализе результатов исследования способностей словоизменения глаголов (см. приложение 2 таблица 2), можно сделать вывод, что способность к словоизменению находится на более высоком уровне, чем словообразование и сформированность семантического поля.

У некоторых детей наблюдались ошибки при изменении глаголов настоящего времени по лицам, а также при согласовании глаголов с

местоимениями ты, вы, мы («ты иду, поете», «вы поем», «мы идете»).

Ошибки в понимании формы единственного и множественного числа глаголов были обнаружены только у Марселя и Павла, например, «идет - дети», «идут - мальчик».

У 1 человека (на уровне выше среднего развития) появились сложности в образовании глаголов прошедшего времени мужского и женского рода прошедшего времени. У остальных обучающихся данное задание особых затруднений не вызвало и было выполнено на высоком уровне.

Исследование на дифференциацию и образование глаголов совершенного и несовершенного вида позволило выявить, что у 2 детей – средний уровень, у 3 детей – ниже среднего, а у 4 детей – выше среднего уровня развития. Кроме того, что дошкольники делали ошибки в образовании глаголов совершенного вида (то есть глаголов прошедшего времени 3-го лица ед. числа), у них отмечались замены одних глаголов другими. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что старшие дошкольники с ОНР III уровня испытывают сложности при образовании глаголов совершенного вида.

Результаты исследования по образованию возвратных глаголов указывают на то, что обучающиеся достаточно хорошо понимают отношения залога, довольно редко совершают ошибки в образовании возвратных глаголов. Однако часто они путали такие глаголы как «причесывает/причесывается», «одевает/одевается», «вытирает/вытирается», и заменяли их другими глаголами, схожими по значению.

При исследовании на дифференциацию и образование приставочных глаголов дошкольниками был показан уровень ниже среднего и средний в экспрессивной речи, когда необходимо было подобрать глагол и приставку к нему и в задании на исправление ошибок в употреблении приставок. В данных заданиях исследуемым дошкольникам было трудно найти нужный правильный глагол. При верном выборе глагола испытуемые испытывали трудности в правильном использовании его в речи и могли заменить другим,

близким по смыслу глаголом.

При подстановке глаголов в предложение нередко встречались замены глаголов, близкими по смыслу и звучанию. У испытуемых также вызвало трудности исправление ошибок. У 3 дошкольников – выше среднего уровня, у 3 дошкольников – средний уровень, а у 4 дошкольников – ниже среднего уровня. Следовательно, образование и употребление необходимых по смыслу приставочных глаголов у детей затруднено.

Изучение импрессивной речи выявило, что у всех испытуемых данный показатель достиг выше среднего и высокого уровня.

При изучении умения образовывать глаголы от других частей речи, все обучающиеся показали средний и ниже среднего уровни, а Анфиса – выше среднего уровня. Отмечаются некоторые ошибки при выполнении задания на образование глаголов от других частей речи: использование другого слова вместо глагола, а также не соблюдение формальных условий при образовании новых слов. Выполнение данного задания вызвало у дошкольников значительные затруднения, даже у тех дошкольников, которые имеют средний уровень развития, близки к низкому уровню по показателям.

Состояние актуального глагольного словаря в экспрессивной (активный словарь) и импрессивной (пассивный словарь) речи для каждого обучающегося показано в Таблице 3 (см. Приложение 2).

По результатам исследования, текущий уровень сформированности глагольного словаря в импрессивной речи у обучающихся выше среднего и даже близок к норме, а в экспрессивной речи - на среднем уровне. Разница между активным и пассивным уровнем глагольного словаря довольно существенная.

Таким образом, при исследовании уровня сформированности словаря глаголов у старших дошкольников с ОНР III уровня, можно сделать следующие выводы:

- активному глагольному словарю соответствует уровень выше

среднего у 40% дошкольников, средний уровень – у 60% дошкольников.

- большинство дошкольников (80%) справились с заданиями на определение состояния пассивной глагольной лексики на высоком уровне, в то время как 20% дошкольников справились с заданиями на уровне выше среднего.

- сформированность семантического поля на среднем уровне встречается у 60% дошкольников, на уровне выше среднего у 40% обучающихся.

- при выполнении задания на словоизменение глаголов высокий уровень показали 30% дошкольников, уровень выше среднего – 60% дошкольников, низкий уровень – 10% дошкольников.

- состояние словообразования глаголов: уровень выше среднего – 30 % дошкольников, средний уровень – 70% дошкольников.

Большинство дошкольников имеют высокий уровень и уровень выше среднего сформированности глагольного словаря, навыков словоизменения и словообразования, обусловленный тем, что обучающиеся находятся в системе коррекционного образования на протяжении длительного времени и с ними ведётся активная коррекционная логопедическая работа по формированию глагольного словаря.

Таким образом, у старших дошкольников с ОНР III уровня пассивный глагольный словарь преобладает над активным, словоизменению соответствует более высокий уровень, чем словообразованию и сформированности семантического поля.

Выводы по второй главе

Подводя итоги констатирующего эксперимента, можно сделать следующие выводы:

- В ходе обследования глагольного словаря было установлено, что активный словарь дошкольников не соответствует возрастной норме.
- Существуют большие различия в объеме активного глагольного словаря и пассивного глагольного словаря.

- Дошкольники не в полной мере владеют глаголами близкими по смыслу.

- В ходе исследования навыков словообразования и словоизменения глаголов дошкольники допускают немалое число аграмматизмов при образовании новых для них грамматических категорий: – совершают ошибки в понимании и использовании значений префиксальных глаголов; – испытывают сложности в различении глаголов совершенного и несовершенного вида; – некоторым дошкольникам трудно изменить глагол настоящего времени по лицам; – ошибки при образовании глаголов мужского и женского рода прошедшего времени допускались лишь несколькими дошкольниками; – допускают ошибки при подборе антонимов; – имеют трудности в образовании приставочных глаголов. При образовании от других частей речи также встречаются ошибки.

Таким образом, анализ полученных данных об уровне сформированности глагольного словаря у обучающихся старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, псевдобульбарной дизартрией легкой степени обуславливает необходимость проведения логопедической работы по развитию глагольного словаря.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ОБОГАЩЕНИЮ СЛОВАРЯ ГЛАГОЛОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Организация и принципы логопедической работы по обогащению словаря глаголов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

При выборе содержания логопедической работы, направленной на обогащение глагольного словаря у обучающихся старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, были учтены следующие принципы:

Общедидактические принципы:

1. На коррекционных логопедических занятиях реализуется доступность. То есть, занятия с логопедом должны быть доступными и понятными в объяснении какого-либо материала, а также должны отталкиваться от возрастных и познавательных особенностей детей.

2. Наглядность. Она осуществляется при подборе речевого материала для коррекционных логопедических занятий: сюжетные картинки, карточки-схемы с правильной артикуляцией звуков и таблицы.

3. Индивидуальный подход реализуется в проведении индивидуальных занятий. Необходимо обязательно принимать во внимание индивидуальные особенности и возможности каждого конкретного ребенка на занятиях.

Специальные принципы:

1. Принцип развития. Необходимо выбирать задания и упражнения, соответствующие зоне ближайшего развития ребенка.

2. Принцип комплексности. Логопедическая работа должна проводиться не только по коррекции нарушений общей и мелкой моторики, артикуляционной моторики, коррекции нарушений звукопроизношения, но по нормализации мышечного тонуса и развитию просодической стороны

речи.

3. Принцип деятельностного подхода. Организацию логопедической работы необходимо осуществлять, учитывая игровую ведущую деятельность детей.

Целью проведения обучающего эксперимента со старшими дошкольниками с ОНР III уровня, обусловленного легкой степенью псевдобульбарной дизартрии было обогащение глагольного словаря. Исходя из этой цели обучающего эксперимента и результатов констатирующего эксперимента, следует ряд задач и направлений по обогащению словаря глаголов:

1. Формирование навыков глагольного словаря:

- уточнение и обогащение объема импрессивного и экспрессивного словаря глаголов;

- формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);

- организация семантических полей, лексической системы;

2. Формирование навыков словообразования и словоизменения на уровне глагольного словаря, т. е. изменение глаголов по родам, лицам, числам, временам и видам.

Для решения поставленных задач был подобран лексико-грамматический материал при учете индивидуальных и возрастных особенностей старших дошкольников с ОНР III уровня обусловленного легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Была также использована материальная опора в понимании и использовании в самостоятельной речи дошкольников глаголов:

- зрительный образ слова (предметная или сюжетная картинка, на которой изображено какое-либо действие);

- слуховой и звуковой образ слова (повторное произнесение логопедом изучаемых на занятиях глаголов; прослушивание дошкольниками

аудиозаписей, которые отражают какие-либо действия: голоса животных и птиц, звуки предметов (транспорта);

- кинетический образ слова (проведение звуко-слогового анализа изучаемых на занятии глаголов, составление предложений с данными изученными словами).

Таким образом, изложенные выше направления коррекционной логопедической работы, с учетом правильно подобранного лексико-грамматического материала, на наш взгляд, позволят, сформировать необходимый уровень глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Обучающий эксперимент проводился в марте-апреле 2019 года на базе филиала МАДОУ «Детский сад №70» – «Детский сад № 47» г. Первоуральск. В эксперименте участвовали 10 обучающихся дошкольного возраста, в заключениях которых имеется информация о наличии у них ОНР III уровня обусловленного легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Возраст дошкольников варьируется от 5 до 6 лет. Детей отбирали на основании имеющейся информации в речевых картах, педагогических рекомендаций, а также по результатам констатирующего эксперимента.

В результате проведенного констатирующего эксперимента, с обучающимися осуществлялась дополнительная логопедическая работа по обогащению глагольного словаря.

3.2. Содержание коррекционной логопедической работы по обогащению глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Коррекционная логопедическая работа проводилась со старшими дошкольниками с ОНР III уровня, легкой степени псевдобульбарной дизартрии.

Основной целью коррекционной логопедической работы с дошкольниками, имеющими псевдобульбарную дизартрию, является улучшение качества речи ребенка, ее разборчивости с целью обеспечения ребенку нормального процесса общения с окружающими людьми.

Данная цель осуществляется в следующих задачах коррекционной логопедической работы:

1. Совершенствование двигательных функций обучающегося: развитие артикуляционной, мимической и мелкой моторики;
2. Работа над речевым дыханием, а именно над его силой, продолжительностью речевого выдоха;
3. Работа по коррекции звукопроизношения;
4. Работа по коррекции и развитию фонематического слуха и фонематического восприятия;
5. Развитие лексико-грамматической стороны речи;
6. Работа по развитию психологической базы речи (восприятие, внимание, память и мышление);
7. Работа над личностью ребенка.

В соответствии с выбранной темой исследования существует необходимость подробно описать коррекционную логопедическую работу по обогащению словаря глаголов.

Коррекционная работа строилась на основе игр и упражнений, предлагаемых в работах Н. С. Жуковой, В. В. Коноваленко, Е. Н. Краузе, Р.И.

Лалаевой, Е. М. Мастюковой, Н. В. Новоторцевой, Н. А. Седых Н. В. Серебряковой, О. С. Ушаков, Т. Б. Филичевой, Г. С. Швайко. Были определены следующие задачи и направления словарной работы:

- Уточнение словаря – усвоение слов и их запоминание;
- Собственно обогащение словаря – накопление слов, которые необходимы для речевого общения с другими людьми;
- Активизация словаря – использование в собственной речи ребенка слов, понимание которых не вызывает у него каких-либо сложностей;
- Исключение слов, не соответствующих нормам русского языка [36].

На логопедических занятиях использовались следующие приемы и способы словарной работы:

1. Показ и называние действий. Показ сопровождался объяснением, которое помогало понять суть. Например, была предложена карточка с изображением корабля, с дальнейшим объяснением «Посмотрите ребята, корабль плывет». При изучении лексической темы, новый глагол проговаривался детьми хором и индивидуально («Повторим хором: «Плывет»). Также, чтобы закрепить изученное слово, нужно было ввести его в привычный для дошкольника контекст. На последующих занятиях были проведены различные упражнения, направленные на закрепление правильного произношения и употребления этого слова.

2. Объяснение происхождения этого слова. Так, например, объясняется глагол «Плыть». «Плыть – значит двигаться куда-либо по воде».

3. Формулировка различных форм вопросов, которые используются в качестве подсказки («Этот корабль отплывает или плывет») или для самостоятельных ответов. Кроме того, необходимо научить дошкольников самостоятельно задавать вопросы («Задай вопрос к картинке. Твой вопрос должен начинаться со слова «куда» или «откуда». Дошкольник задает вопрос «Куда плывет корабль?», «Откуда отплывает корабль?»).

4. Подбор названий предметов к действиям и названий действий к предметам; наречий к названиям различных действий.

5. Составление предложений с помощью опорных слов. Так, например, для закрепления глагола «плыть» были представлены картинки с изображением корабля и пиратов. Дошкольникам предлагалось составить предложение по вопросам и самостоятельно («Пираты плывут на корабле», «Куда плывут пираты на корабле?» – «Пираты плывут на корабле на остров с сокровищами»).

Данные направления были определены условно, так как в ходе уточнения, обогащения и активизации словаря они довольно часто переплетаются и взаимодействуют. Тем не менее, определение данных направлений является важным для понимания тех языковых процессов, которые нужно развивать у дошкольников.

Работа по уточнению значения слова довольно тесно связана с формированием у дошкольников представлений об окружающих предметах и явлениях, с усвоением классификации предметов, с работой по формированию лексической системы. Классификация предметов происходит как с использованием импрессивной речи (например, разложить картинки с изображениями на группы – «В одну сторону положи транспортные средства, которые могут плыть по воде, а в другую сторону – которые могут передвигаться по суше»), так и с использованием экспрессивной речи (например, «Выбери только те картинки, на которых изображены дикие животные, назови их одним словом»). Для того, чтобы уточнить названия действия животных и птиц дошкольникам было предложено угадать, кто и как «говорит»: «Кто кукарекает (петух), мычит (корова), лает (собака), ржет (лошадь)». В дальнейшем задания усложняются и глагол называют во множественном числе: «Кукарекают (петухи), мычат (коровы), собаки (лают) и т. д. Работа по развитию звукового анализа слова, закрепление его слухового и кинестетического образа поспособствовала активизации глагольного словаря.

Для объяснения глаголов с абстрактным значением, были использованы словесные или логические средства обучения (например,

словарное толкование глагола «скакать» значит, передвигаться, быстро бежать скачком». Это объяснение было сопровождено показом действия, с помощью игрушечной лошадки). Для уточнения противоположных по смыслу глаголов были представлены предметные картинки, на которых нужно было показать, что может плыть, ехать, лететь и т. д.

Обогащение словаря глаголов начиналось с изучения глаголов движения (идти, бежать, водить и др.), поскольку слова этой группы можно отрабатывать в подвижных играх, в стихотворениях с выполнением движений, во время динамических пауз, различных мимических упражнениях («Мы летели, мы летели. И на землю сели» – изображение движения при полете). А слова в значении действий отрабатывались на основе предметно-практической деятельности дошкольников (игры с матрешкой – собрать, разобрать, игры с мячом – катать, кидать, ловить).

В процессе проведения данной работы применялись следующие приемы и способы обучения, которые были предложены А. М. Бородич:

- Речь логопеда в качестве примера (слова со сложной слоговой структурой произносились утрировано, следовало запомнить правильное произношение и научиться верно его произносить);
- Сравнение (для дифференциации грамматических форм и выработки условных речевых рефлексов);
- Особо выделялось произношение начальной и образуемой формы (скакать – скачи, летать – лети).
- Хоровое проговаривание новых слов;
- Исправление ошибок и подсказывание.

Данные приемы направлены на правильное запоминание словоформ и предотвращение появления ошибок у дошкольников [2].

Большое значение для развития словарного запаса имеет способность подбирать антонимы. Эта работа была основана на таких играх, как игра с мячом «Скажи наоборот», оборудованием послужил мяч, а в речевой материал входили следующие глаголы: одеть (раздеть), положить (взять),

завязать (развязать) и т. д.

Инструкция к данному заданию была следующая: «Я брошу тебе мяч и скажу слово, тебе нужно поймать мяч и сказать слово – «неприятель» этому слову, а затем бросить мяч обратно мне». Для того, чтобы развивать умения подбора наиболее точных слов и правильно их использовать в собственной речи дошкольникам были предложены такие задания, как: «Найди другое слово», «Объясни отличие». При выполнении первого задания, обучающемуся был задан вопрос: «Объясни, что значит: бежит ручей, лететь пулей...?». Для выполнения второго задания ребенку задавался вопрос «Объясни, чем могут отличаться слова: нести – везти, лежать – стоять...»

Грамматическая работа включала в себя: развитие навыков словообразования и словоизменения и уточнение грамматического значения глаголов. В этой работе были применены задания, которые направлены на различение глаголов единственного и множественного числа, изменение глаголов прошедшего времени по родам (смотрел, смотрела), настоящего времени по лицам (хожу, ходишь, ходит), согласование глаголов с другими частями речи.

Для правильного использования в собственной речи различных грамматических форм глаголов были предложены следующие задания:

1. Добавление слова в словосочетание или предложение «Повар готовит – повара (готовят), переплывает (мальчик) – переплывают (мальчики).

2. Дифференциация форм глаголов 3 лица единственного числа и множественного числа.

Для выполнения задания была дана следующая инструкция: «Послушай внимательно и скажи, какое слово относится к одному повару (суп), а какое к двум поварам (супы), покажи картинку с нужным изображением».

Оборудование: карточки с изображением одного повара (супа) и двух поваров (супов).

Речевой материал: готовит – готовят, переплывает – переплывают, бежит – бегут и т.д.

3. Придумать слова с определенной приставкой

Материал: слова-действия с разными основами, но одинаковыми приставками (полетел, поплыл, поехал и т.п.)

Инструкция к заданию дается следующая: «Внимательно послушай слова, которые я буду произносить. Тебе необходимо услышать, какая у них общая часть». В процессе произнесения глаголов логопед четко выделял голосом приставку (отлетел, перелетел). После того, как дошкольник называет общую часть, ему нужно предложить придумать глагол, который будет иметь ту же общую часть.

4. Научить обучающихся правильному употреблению глаголов с разными приставками. Детям были продемонстрированы два действия – развязать бант и завязать бант у куклы. Потом вызывался ребенок, которому нужно было повторить действие, а другие дети должны были говорить, что именно он делает: «Дима завязывает бант кукле».

С этой же целью была предложена игра «Как сказать правильно?». «Я буду проговаривать вам предложения, а вы в этот момент внимательно слушаете. Если я сказала предложение неправильно, то вы должны исправить ошибку». «Девочка привязала бант. Девочка завязала бант и т. д.»

В грамматической работе применялись упражнения и задания на образование глаголов со значением приближения/удаления к чему-либо или кому-либо.

Для этого были подобраны картинки со словами с приставками с противоположным значением (подойти – отойти, налить – вылить, заезжать – выезжать и другие).

5. Научить детей различать и подбирать глаголы совершенного и несовершенного вида.

Дошкольникам задаются следующие вопросы: «Что сделал (а)?», «Что делает?». Вызывают двоих детей, которым поручают задание собрать

матрешку. Когда кто-то один из детей заканчивает собирать, логопед задает детям следующий вопрос: «Ребята, кто собрал матрешку?». «Дима собрал матрешку». «А что делает Марсель?». «Марсель собирает матрешку».

6. Важно учить детей подбирать слова-действия к словам-предметам (одушевленным и неодушевленным), явлениям природы. Дошкольникам предлагалось послушать, какие действия выполняет какое-либо животное и угадать о ком это говорилось: «Лает, охраняет, рычит. Про кого идет речь?» (собака). «Я скажу Паше название животного, он подберет действия к нему, а вы должны будете угадать про кого он говорит».

Помимо уже перечисленных видов работ, особое внимание также было уделено формированию структуры простого нераспространенного и распространенного предложений. Работа по составлению синтаксической структуры предложений строилась следующим образом: сначала составлялись простые нераспространенные предложения (с двумя главными членами предложения – субъект и глагол, т. е. обучающиеся отвечали на вопрос кто или что? и что делает? (например, Повар готовит.)), далее идет построение простых распространенных предложений, которые включают в себя: субъект, глагол, субъект (например, Повар готовит суп.).

Для выполнения данного вида работы дошкольникам были предложены картинки, при помощи которых им следовало было составить предложения или выполнить задание, в котором нужно исправить «неправильные» предложения (изменить в них порядок слов), выбрав нужное слово. Также была проведена работа по уточнению значения глаголов, выбор глагола, наиболее подходящего по смыслу в предложении (например, «Швея шьет/вышивает платье), подобрать подходящее пропущенное слово в предложении (например, Врач... людей).

В ходе работы с предложениями, дошкольникам необходимо было проанализировать какое количество слов предложении, порядок слов в предложении, а также составить схемы предложений.

Эти виды анализа помогает формированию у дошкольников

представлений, которые связаны с категориями, они в свою очередь способствуют овладению условными обозначениями, которые принимают участие в создании модели высказывания.

Таким образом, в процессе обучающего эксперимента были выделены следующие задачи и направления работы: собственно обогащение глагольного словаря, а также уточнение, активизация глагольного словаря, исключение слов, не соответствующих нормам русского языка. На занятиях осуществлялась грамматическая работа, в которой использовались различные игры и упражнения, направленные на дифференциацию единственного и множественного числа глаголов, изменение глаголов прошедшего времени по родам, настоящего времени по лицам, согласование глаголов с другими частями речи. Кроме того, особое внимание было уделено работе по составлению синтаксической структуры предложений. Дошкольники сначала составляли простые нераспространённые предложения, а затем – простые распространённые предложения.

Таким образом, на основе материала перечисленных выше игр, заданий проводилась работа по обогащению, а также по уточнению и активизации глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, обусловленного легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Для того, чтобы оценить эффективность проведенного обучающего эксперимента с обучающимися старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня был проведен контрольный эксперимент.

Проведение контрольного эксперимента осуществлялось с теми же детьми, по той же методике, предложенной на констатирующем этапе эксперимента (Приложение 1). Та же система баллов была использована и для оценки результатов.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Результаты исследования глагольного словаря представлены в Таблице 4, Таблице 5, Таблице 6.

По итогам контрольного эксперимента активный глагольный словарь находится на высоком (2 детей) и выше среднего (8 детей) уровнях сформированности глагольного словаря. В частности, можно отметить, что дошкольниками было допущено меньшее количество ошибок при выполнении заданий на подбор глаголов, которые отражают пение и другие звуки птиц и животных; на называние действий, выполняемых предметами; на называние действий, выполняемых животными. У некоторой части дошкольников уровень сформированности активного глагольного словаря, как до обучающего эксперимента, так и после него сохранился на уровне выше среднего. Этот показатель указывает на то, что эти обучающиеся нуждаются в дополнительных индивидуальных занятиях по обогащению глагольного словаря.

По результатам констатирующего эксперимента средний балл по выполнению заданий данной группы был 2,7 балла, а на этапе контрольного эксперимента он смог увеличиться на 0,7 балла и составил 3,4 балла.

По данным, которые отражены в Таблице 4, можно сделать вывод о положительной динамике развития активной глагольного словаря.

В таблице 4 представлена характеристика пассивного глагольного словаря у старших дошкольников с ОНР III уровня после осуществления обучающего эксперимента.

Развитие пассивного глагольного словаря, по результатам контрольного эксперимента, располагается у 8 детей на высоком уровне, а у 2 дошкольников на уровне выше среднего. Дошкольниками были выполнены те же самые задания, что и при обследовании активного глагольного словаря.

При выполнении этих заданий средний балл составил 3,7 балла, а на

этапе контрольного эксперимента он составил 3,9 балла, т.е. увеличился на 0,2 балла. Положительную динамику в развитии пассивного глагольного словаря можно отметить у всех дошкольников.

В процессе выполнения заданий на определение сформированности семантического поля дети допускали гораздо меньше ошибок, но в ходе выполнения заданий на подбор дополнения к глаголу сохранялась тенденция к повторению одних и тех же слов (см. Таблица 4). Некоторые дошкольники продолжали использовать бытовые, повседневные слова. Тем не менее, при выполнении 10 задания, дошкольники стали более точно объяснять значение глаголов, и уже реже использовали синтагматические связи при построении ответа.

Как можно наблюдать в Таблице 4, на этапе констатирующего эксперимента средний балл по выполнению заданий этой группы составил 2,7 балла, а на этапе контрольного эксперимента он значительно увеличился (на 0,6 балла) и составил 3,3 балла.

Анализируя данные, отраженные в Таблице 4, можно сделать вывод о том, что сформированность семантического поля вокруг глаголов у всех дошкольников на уровне выше среднего, что позволяет говорить о положительной динамике в развитии семантической структуры слова.

Согласно результатам изучения способностей глагольного словоизменения, которые представлены в Таблице 5, можно увидеть, что у всех дошкольников также отмечается динамика. В период проведения констатирующего эксперимента средний балл выполнения данных заданий составлял 3,4 балла, а после осуществления обучающего эксперимента он увеличился на 0,25 балла и составил 3,65 балла. Довольно низкие показатели были отмечены в ходе выполнения задания на дифференциацию и образование глаголов совершенного и несовершенного вида. У части дошкольников наблюдается средний уровень, как до обучающего эксперимента, так и после его проведения. Эти данные указывают на то, что у дошкольников появляются сложности в освоении возможности

словоизменения, а, следовательно, и словообразования.

У двух дошкольников словоизменение находится на высоком уровне, а у остальных – приближено к высокому уровню.

По результатам исследования возможности словообразования следует отметить, что словоизменение после проведения обучающего эксперимента у 5 дошкольников располагается на уровне выше среднего, и у 5 детей – на среднем уровне сформированности глагольного словаря. Наибольшие затруднения при выполнении заданий возникали у дошкольников в ходе образования глаголов от имен существительных и прилагательных.

Средний балл по выполнению этих заданий во время констатирующего эксперимента составил 2,3 балла, а на этапе контрольного исследования он составил 2,8 балла, то есть увеличился на 0,5 балла

Таким образом, положительная динамика у дошкольников отмечается и в росте возможностей словообразования.

Как можно увидеть из результатов, отраженных в Таблице 6, текущий уровень сформированности глагольного словаря в импрессивной речи у 4 дошкольников стоит на высоком уровне и у 6 находится на уровне выше среднего, а в экспрессивной речи – на уровне выше среднего у 3 дошкольников и у 7 детей на среднем уровне.

В период констатирующего эксперимента, выполняя задания на определение текущего уровня сформированности глагольного словаря в импрессивной речи, средний балл был 3,5 балла, а в период контрольного эксперимента он смог увеличиться на 0,3 балла и составил уже 3,8 балла.

Выполняя задания на определение текущего уровня сформированности глагольного словаря в экспрессивной речи, на этапе констатирующего эксперимента средний балл составлял 2,3 балла, а на этапе контрольного исследования он составил 2,7 балла, таким образом, смог подняться на 0,4 балла.

Таким образом, сравнивая результаты, которые были получены в процессе констатирующего и контрольного экспериментов можно сделать

следующие выводы:

– Активный глагольный словарь. Средний балл за выполнение заданий этой группы на этапе констатирующего эксперимента составил 2,7 балла, а на этапе контрольного эксперимента – 3,4 балла. Следовательно, средний балл смог подняться на 0,7 балла;

– Пассивный глагольный словарь. Средний балл при выполнении данных заданий на этапе констатирующего эксперимента был 3,7 балла, а на этапе контрольного эксперимента составил 3,9 балла. Следовательно, средний балл смог увеличиться на 0,2 балла;

– Семантическая структура слова и лексическая системность. На этапе констатирующего эксперимента средний балл по выполнению заданий составил 2,7 балла, а на этапе контрольного эксперимента он составил 3,3 балла, таким образом, увеличился на 0,6 балла;

– Словоизменение. Средний балл по выполнению заданий данной группы на этапе констатирующего эксперимента составил 3,4 балла, а на этапе контрольного эксперимента – 3,6 балла. Таким образом, средний балл смог подняться на 0,25 балла;

– Словообразование. На этапе констатирующего эксперимента средний балл в ходе выполнения заданий составил 2,3 балла, а на этапе контрольного эксперимента он увеличился на 0,5 балла и составил 2,8 балла.

– Глагольный словарь в экспрессивной и импрессивной речи. На этапе констатирующего эксперимента в процессе выполнения заданий на определение текущего уровня сформированности глагольного словаря в импрессивной речи средний балл был 3,5 балла, а на этапе контрольного эксперимента он уже составил 3,8 балла, то есть увеличился на 0,3 балла. При выполнении заданий на изучение текущего уровня сформированности глагольного словаря в экспрессивной речи на этапе констатирующего эксперимента средний балл был 2,3 балла, а на этапе контрольного исследования он увеличился на 0,4 балла и составил 2,7 балла.

Таким образом, сравнительные результаты констатирующего и

контрольного экспериментов показывают, что подобранное содержание коррекционной логопедической работы по обогащению глагольного словаря дает положительную динамику у обучающихся старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня обусловленного легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Выводы по третьей главе

Коррекционная логопедическая работа, проведенная по обогащению глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, опиралась на общедидактические и специальные принципы.

Для формирования глагольного словаря у обучающихся старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи были определены задачи и направления работы:

1) формирование навыков глагольного словаря (уточнение и расширение объема пассивного словаря глаголов; обогащение и активизация активного словаря глаголов (развитие умения использовать в собственной речи действий, которые относятся к одной или нескольким лексико-семантическим группам); развитие обобщения глаголов; укладывание словаря глаголов в памяти дошкольников организованно, упорядоченно по типу противопоставления и по типу семантических полей (формирование системной лексики, которая вызывает спонтанное развитие словаря у дошкольников, также помогает развитию памяти и мышления);

2) формирование навыков в формообразования и словообразования на уровне предикативного словаря: изменение глаголов (по числам, родам, лицам, временам, видам).

Для решения задач, изложенных выше, основывались на учете индивидуальных особенностей каждого отдельного ребенка, что помогло достичь положительных результатов логопедической работы.

Помимо неточного использования слов, можно наблюдать также их качественное своеобразие.

Переход слов из пассивного словаря в активный словарь довольно

медленный, в связи с чем можно отметить, что пассивный словарь продолжает преобладать над активным.

Анализируя сравнение результатов по обогащению глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, можно отметить положительную динамику развития глагольной лексики. Таким образом, подобранное содержание коррекционной логопедической работы по обогащению глагольного словаря может быть эффективным.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наше исследование по обогащению глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, позволило сделать следующие выводы:

1. Общее недоразвитие речи – это нарушение формирования всех компонентов речевой системы, связанных как со звуковой, так и с смысловой стороной речи.

ОНР является результатом ряда причин обусловленных социальными и биологическими факторами, таких как: наследственная предрасположенность, органическая недостаточность центральной нервной системы (иногда легко выраженной), неблагоприятная социальная среда, ограниченность речевого общения, различные патологии, возникающие во время беременности матери.

У детей с ОНР наблюдаются расхождения в объеме активного и пассивного глагольного словаря; преобладают слова, обозначающие ежедневные бытовые действия; они не владеют близкими по смыслу глаголами; преобладают отношения аналогии, а отношения противопоставления и родовидовые редки, что не согласуется с нормой; лишь частично овладели грамматическими формами словоизменения, способами словообразования.

2. Констатирующий эксперимент был основан на довольно известных методиках, отраженных в данной работе в несколько адаптированной форме, с изменением некоторого лексического материала Е. Ф. Архипова, Т. П. Бессонова, Г. А. Волкова, В. С. Володина, О. Е. Грибова, О. Е. Громова, Н. С. Жукова, О. Б. Иншакова, Н. В. Серебрякова, Е. А. Стребелева, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина.

Программа экспериментального исследования содержит задания из некоторых авторских методик, результаты выполнения которых, были

подвергнуты количественно-качественной обработке.

Анализируя результаты констатирующего эксперимента, сформированность активного глагольного словаря дошкольников не соответствует возрастной норме. Уровень владения пассивным глагольным словарем у большинства дошкольников находится на высоком уровне, а у некоторых – на уровне выше среднего. Возможность словообразования глаголов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи также не соответствует условной возрастной норме. Плохое усвоение семантического аспекта, который является значимым для использования префикса или постфикса при словообразовании глаголов, приобретает устойчивый характер. Это значит, что дошкольники с ОНР III уровня недостаточно понимают различия, которые привносятся различными по значению приставками и суффиксами, что значительно сказывается на развитии речи в целом. Подтверждением этого являются замены в использовании продуктивных словообразовательных моделей менее продуктивными, замены реже встречающихся аффиксов на такие, которые встречаются чаще, использование неподходящего ситуации глагола, или повторение производящего глагола без каких-либо изменений. Словоизменение глаголов отметились низким уровнем лишь у одного дошкольника.

Исходя из сделанных ранее выводов следует отметить, что процесс формирования глагольного словаря у обучающихся дошкольного возраста с ОНР III уровня, не может развиваться самостоятельно, это требует систематической и поэтапной коррекционной логопедической работы.

На этапе обучающего эксперимента была осуществлена логопедическая работа по обогащению глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на основе общих и специальных принципов образования.

Для формирования глагольного словаря у обучающихся старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи были определены задачи и направления работы:

1) формирование навыков глагольного словаря (уточнение и расширение объема пассивного словаря глаголов; обогащение и активизация активного словаря глаголов (развитие умения использовать в собственной речи действий, которые относятся к одной или нескольким лексико-семантическим группам); развитие обобщения глаголов; укладывание словаря глаголов в памяти дошкольников организовано, упорядоченно по типу противопоставления и по типу семантических полей (формирование системной лексики, которая вызывает спонтанное развитие словаря у дошкольников, также помогает развитию памяти и мышления);

2) формирование навыков в формообразования и словообразования на уровне предикативного словаря: изменение глаголов (по числам, родам, лицам, временам, видам).

Для решения задач, изложенных выше, основывались на учете индивидуальных особенностей каждого отдельного ребенка, что помогло достичь положительных результатов логопедической работы.

По окончании обучающего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, направленный на определение эффективности логопедической работы по обогащению словаря глаголов у старших дошкольников с ОНР III уровня. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал положительную динамику развития глагольного словаря у данной категории детей.

Таким образом, подобранное содержание логопедической работы по обогащению глагольного словаря может быть эффективным.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. Ф. Архипова. – Москва : Астрель, 2007. – 224 с.
2. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – Москва : Просвещение, 1981. – 256 с.
3. Бутон, Ш. П. Развитие речи. Психоллингвистика / Ш. П. Бутон ; под общ. ред. А. М. Шахнаровича. – Москва : Прогресс, 1984. – 324 с.
4. Валгина, Н. С. Современный русский язык : учебник / Н. С. Валгина, Д. Н. Розенталь, М. И. Фомина ; под ред. Н. С. Валгиной. – Москва : Логос, 2002. – 528 с.
5. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка : кн. для логопеда. / Е. Н. Винарская. – Москва : Просвещение, 1987. – 160 с.
6. Виноградов, В. В. Вопросы современного русского словообразования / В. В. Виноградов. – Москва : Просвещение, 1951. – 35 с.
7. Волкова, Л. С. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 480 с.
8. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Искусство, 1972. – 114 с.
9. Выготский, Л. С. Развитие устной речи. Детская речь / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 2006. – 368 с.
10. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва : Просвещение, 1961. – 470 с.
11. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – Москва : АРКТИ,

2004. – 168 с.

12. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие / О. Е. Грибова. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 96 с.

13. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Просвещение, 1981. – 112 с.

14. Жукова, Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей : учеб. метод. пособие / Н. С. Жукова. – Москва : Соц.-полит. журн., 1994. – 96 с.

15. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Соц.-полит. журн., 1990. – 98 с.

16. Золотова, Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – Москва : УРСС, 2010. – 368 с.

17. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. – Москва : Совет. Россия, 1973. – 160 с.

18. Кроткова, А. В. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / А. В. Кроткова, Е. Н. Дроздова – Москва : Логопед, 2004. – 34 с.

19. Лалаева, Р. И. Коррекция ОНР у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2006. – 160 с.

20. Лапшин, В. А. Основы дефектологии: учеб. пособие для пед. институтов / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. – Москва : Просвещение, 1991. – 143 с.

21. Левина, Р. Е. Воспитание у детей правильной речи / Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 2003. – 414 с.

22. Левина, Р. Е. Общее недоразвитие речи. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. – Москва : Просвещение, 2008. – 123 с.

23. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина.

– Москва : Просвещение, 1967. – 173 с.

24. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 352 с.

25. Логопедия : учебник для студ. дефектолог. фак. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 563 с.

26. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2000. – 192 с.

27. Лурия, А. Р. Речь и мышление : материалы к курсу лекций по общей психологии / А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 320 с.

28. Лямина, Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста : хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / Г. М. Лямина, М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 153 с.

29. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 448 с.

30. Понятийно–терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

31. Правдина, О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов / О. В. Правдина. – Москва : Просвещение, 1973. – 272 с.

32. Серебрякова, Н. В. Особенности ориентировки на семантическую структуру слова у дошкольников со стертой формой дизартрии / Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Академия, 1996. – 192 с.

33. Смирнова, И. А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи / И. А. Смирнова. – Санкт-Петербург : Детство – Пресс, 2005. – 50 с.

34. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного

возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкольн. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

35. Ушакова, Т. Н. Принципы развития ранней детской речи / Т. Н. Ушакова. – Москва : Просвещение, 2004. – 42 с.

36. Ушакова, Т. Н. Роль словотворчества в усвоении родного языка / Т. Н. Ушакова. – Москва : Академия, 1970. – 125 с.

37. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста : пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей / Л. П. Федоренко. – Москва : Просвещение, 1984. – 240 с.

38. Филичева, Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1991. – 44 с.

39. Филичева, Т. Б. Психолого-педагогические основы коррекции ОНР у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1985. – 223 с.

40. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 224 с.

41. Филичева, Т. Б. Четвертый уровень недоразвития речи / под ред. Л. С. Волковой. – Москва : Просвещение, 2003. – 250 с.

42. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

43. Шахнарович, А. М. Общая психолингвистика : учеб. пособие / А. М. Шахнарович. – Москва : ВЛАДОС, 1995. – 93 с.

44. Штерн, А. С. Перцептивный аспект речевой деятельности / А. С. Штерн. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 1992. – 250 с.

45. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Ленинград : Наука, 1974. – 428 с.

46. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирова, Т. П. Бессонова. – Москва : АРКТИ, 1997. – 131 с.

**Программа исследования актуального уровня сформированности
глагольной лексики у обучающихся дошкольного возраста с общим
недоразвитием речи**

1. Активный\пассивный глагольный словарь. (Е.Ф. Архипова)

- Исследование активного словаря:

Цель: Определить объем активного словаря.

Объект исследования: экспрессивная речь.

Материалом исследования служат предметные и сюжетные картинки, реальные предметы, окружающая обстановка и т.д.

1. Инструкция: «Скажи, кто что делает?»

лошадь - (скачет)	строитель - (строит)
гусеница - (ползает)	врач - (лечит)
птица - (летает)	продавец - (продает)
рыба - (плавает)	солдат - (служит)
собака - (бегает)	спортсмен - (сореvнуется)
повар - (варит)	учитель (учит)
рыбак - (ловит рыбу)	

2. Инструкция: «Скажи, кто как подает голос?»

голубь - (воркует)	курица - (кудахчет)
лягушка - (квакает)	воробей - (чирикает)
медведь - (рычит)	кукушка - (кукует)
ворона - (каркает)	волк - (воет)
мышка - (пищит)	петух - (кукарекает)
собака - (лает)	соловей - (поет)

3. Инструкция: «Скажи, что делают ...?»

пилой -	утюгом -	молотком -
иглой -	ножницами -	ложкой -
ручкой -	топором -	ножом -
краской -	карандашами -	расческой -

- Исследование пассивного словаря:

Цель: определить объем пассивного словаря.

Объект исследования: импрессивная речь.

Материал для исследования: предметные, сюжетные картинки, реальные предметы.

4. Инструкция: «Покажи, кто ...?»

скачет	Стирает	вяжет
прыгает	Причесывается	рубит
ползет	Моется	моет
летает	Подметает	режет

Примечание: предлагают сюжетные картинки с изображением действий.

5. Инструкция: «Покажи, кто ...?»

Воркует	Кудахчет	каркает
Чирикает	Гогочет	пищит
Кукарекает	Крякает	рычит
Воет	Квакает	мычит

Примечание: предлагают предметные картинки: голубь, воробей, петух, волк, курица, гусь, утка, лягушка, ворона, мышка, медведь, корова.

6. Инструкция: «Покажи, кто ...?»

варит (повар)	пашет (тракторист)
учит (учитель)	летает (летчик)
работает (рабочий)	лечит (врач)
шьет (портниха)	продает (продавец)

Примечание: предлагают сюжетные картинки с изображением профессий.

7. Инструкция: «Покажи, чем ...?»

пилят	Вытираются	подметают
шьют	Рубят	причесывают
гладят	Рисуют	прибивают
режут	Красят	копают

Примечание: предлагают предметные картинки с изображением соответствующих предметов, например: пила, иглолка с ниткой, утюг, полотенце, нож, топор, карандаш, кисть, веник, расческа, молоток, лопата.

- Исследование сформированности семантического поля:

Цель: исследовать семантическую структуру слова и лексическую системность.

Объект исследования: экспрессивная речь.

8. (Добавление одного общего слова к двум словам) (Е.Ф. Архипова)

Материал для исследования: предметные, сюжетные картинки, пары слов и общий вопрос.

Инструкция: «Логопед назовет два слова и вопрос, а ты ответь одним словом.

Например, «дерево» - «цветы». Что делают? - «растут» (одно слово)».

- фрукты - овощи (что делают?)
- кошка - собака (что делают?)
- дождь - снег (что делают?)
- сидит - стоит (кто?)
- льется - журчит (что?)
- шумит - дует (что?)
- светит - греет (что?)
- одевается - обувается (кто?)
- растет – зеленеет (что?)

9. Дополнение к глаголу. (Е.Ф. Архипова)

Материал для исследования: глаголы: «стучит, летит, плывет, бежит, сидит, растет, светит, умывается, идет, лежит»; картинки (на случай, если ребенок затрудняется).

Инструкция: «Назови как можно больше слов к слову. Например, «идет»: «идет человек, идет поезд, идет снег, идет дождь» и т.п. В норме - 3 и более слов.

сидит =	светит =	стучит =
растет =	умывается =	летит =
лежит =	бежит =	плывет =

10. Объяснение значения слова. (Н. В. Серебрякова)

Материал исследования: 10 глаголов (идти, ползти, ехать, нести, вести, лезть, летать, тащить, торопиться, светить).

Процедура и инструкция. Перед началом эксперимента экспериментатор говорит ребенку: «Незнайка не знает много слов. Объясни Незнайке, что значат слова, которые я тебе назову». Далее экспериментатор называет слова и задает вопросы: «Что значит?» (о глаголах).

11. Исследование понимания близких по значению глаголов. (Г. В. Чиркина)

Объект исследования: экспрессивная речь.

Материал для исследования: сюжетные картинки.

Сюжетные картинки.

Мама шьет – Бабушка вяжет - Девочка вышивает.

Мама варит - Бабушка жарит – Бабушка печет.

Девочка моет – Бабушка купает - Мама стирает.

Инструкция: Скажи, что ты видишь на картинке? Если ребенок затрудняется, то исследовать импрессивную речь. (Покажи, кто варит? ...)

12. Называние противоположных по значению слов-действий. (Н. С. Жукова)

Объект исследования: экспрессивная речь.

Материал для исследования: сюжетные картинки с изображением противоположных действий.

Предложить сказать "наоборот": пришел — ушел, приехал — уехал, прилетел — улетел, прибежал — убежал, вскочил — выскочил, сел — встал, поднял — опустил, прибил — оторвал, испачкал — вычистил, оделся — разделся, завязал — развязал.

Исследование грамматических форм глаголов.

Словоизменение (согласование):

13. Изменение глаголов по лицам. (Н. С. Жукова)

Цель: выявить возможности словоизменения глаголов по лицам.

Объект исследования: экспрессивная речь.

Материал для исследования: двустиишие; местоимения.

Заучить с ребенком двустиишие, например: Я иду, иду, иду; громко песенку пою, а потом попросить ответить: как надо сказать, если мы идем с тобой вдвоем? Логопед подсказывает местоимения: мы, ты, он, она, вы.

14. Обследование умения понимать глаголы в единственном и множественном числе. (Л. Н. Ефименкова)

Цель: выявить возможности словоизменения глаголов по числу.

Объект исследования: импрессивная речь.

Материал для исследования: комплекты парных картинок, где мальчик идет, дети идут, девочка сидит, девочки сидят и т. д.

Картинки раздаются каждому ребенку парами. Нужно рассмотреть картинки и ответить на вопросы: про кого можно сказать «идет»? (Показать картинку.) Про кого можно сказать «идут»? (Показать картинку.) Про кого можно сказать «сидят»? (Показать картинку.) Про кого можно сказать «сидит»? (Показать картинку.) И т. д.

15. Изменение глаголов прошедшего времени по родам и числам. (Л. Н. Ефименкова)

Цель: обследовать умение согласовывать глагол прошедшего времени с существительным в роде и числе.

Объект исследования: экспрессивная речь.

Материал для исследования: предметные картинки, изображающие орехи, капусту, мед, яблоки, зернышки; игрушечные лесные жители.

Детям раздаются предметные картинки. Логопед говорит: «На лесной полянке Красная Шапочка разложила угощение для лесных жителей, рассмотрите картинки и догадайтесь, кто что съел».

16. Дифференциация и образование глаголов совершенного и несовершенного вида. (Е.Ф. Архипова)

Материал для исследования: парные сюжетные картинки с изображением действий: в стадии выполнения и в стадии завершения действия.

Объект исследования: экспрессивная речь.

Инструкция: «Посмотри на 2 картинки. Где ребенок выполняет действия (задания), а где уже закончил? Как сказать? Например, этот ребенок рисует, а этот уже нарисовал».

Этот пишет, а этот уже ...

Этот снимает, а этот уже ...

Этот вешает, а этот уже ...

Этот стирает, а этот уже ...

Этот режет, а этот уже ...

Этот пилит, а этот уже ...

Этот льет, а этот уже ...

Этот ест, а этот уже ...

Этот умывается, а этот уже ...

Этот моет, а этот уже ...

Словообразование:

15. Образование возвратных глаголов. (Н. В. Серебрякова)

Цель: исследовать понимание и употребление возвратных глаголов

Материал для исследования: картинки с обозначением действий и предложения (Мальчик прячет. Мальчик прячется. Девочка причесывает.

Девочка причесывается. Мальчик вытирает. Мальчик вытирается. Девочка одевает. Девочка одевается.).

17.1.

Объект исследования: экспрессивная речь.

Процедура и инструкция. Перед ребенком раскладываются парные картинки, например, «девочка причесывает» и «девочка причесывается». Дается следующая инструкция: «На этих картинках одна девочка причесывает, а другая причесывается. Что делает эта девочка? А что делает эта девочка?». В случае затруднений предлагаются выбрать правильную форму по вопросу «Девочка причесывает или причесывается?».

17.2.

Объект исследования: импрессивная речь.

Процедура и инструкция. Экспериментатор показывает ребенку парные картинки. Например, «мальчик прячет» и «мальчик прячется». Дается следующая инструкция: «На этих картинках кто-то прячет, а кто-то прячется? Покажи, кто прячет. А кто прячется?»

18. Верификация словосочетаний с приставочными глаголами. (Н. В. Серебрякова)

Цель: выявить возможности дифференциации приставочных глаголов.

Материал исследования: словосочетания с правильным и неправильным употреблением приставок в глаголах (подлетела к дереву, выбежать в комнату, вколоть орех, зашел в дом, навязать рану, подкутать малыша, вышел из автобуса, заплыть к берегу, выпил молока, припел песню, подзвенел звонок, выбежал из леса, нашел в гараж, въехал из гаража, уехал до моста, отлетел через забор, занес в комнату, нагремел гром, слетела с головы, убрал игрушку).

Объект исследования: дифференциация приставочных глаголов.

Процедура и инструкция. Экспериментатор дает ребенку следующую инструкцию: «Сейчас я буду называть тебе правильные и неправильные словосочетания, а ты слушай и поправляй меня, если я скажу неправильно».

После воспроизведения каждого словосочетания задаются вопросы: «Правильно я сказала?», «А как сказать правильно?», «Какое слово я сказала неправильно?».

19. Образование приставочных глаголов противоположного значения.
(Н.В.Серебрякова)

Цель: выявить возможности дифференциации и образования приставочных глаголов противоположного значения.

Материал исследования: парные картинки действия с предметами и слова - глаголы с приставками противоположного значения: приклеить – отклеить, привязать – отвязать, пригнуть – отогнуть, сгибать – разгибать, собирать – разбирать, наливать – выливать, входить – выходить, закрывать – открывать, привязать – отвязать, привинтить-отвинтить, приколоть-отколоть, присоединить-отсоединить, привезти-отвезти, придвинуть-отодвинуть.

19.1.

Объект исследования: экспрессивная речь.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Сегодня мы будем вспоминать слова противоположного значения. Пристегнуть, а наоборот, (что сделать?) отстегнуть. Привязать, а сделать наоборот - значит, что сделать? ...

19.2.

Объект исследования: импрессивная речь.

Процедура и инструкция. Ребенку предъявляются 2 картинки (или действия с предметом) и предлагается показать соответствующую картинку. Дается, например, такая инструкция: «Покажи, где мальчик наливает воду. А где мальчик выливает воду?».

20. Образование глаголов со значением приближения к чему-либо, удаления от чего-либо. (Н. В. Серебрякова)

Цель: выявить возможности дифференциации и образования приставочных глаголов со значением приближения к чему-либо, удаления от чего-либо.

Материал исследования: парные картинки действия; глаголы с приставками противоположного значения, обозначающие приближение или удаление (подбежать-отбежать, подплыть-отплыть, подлететь-отлететь, подскочить-отскочить, подъехать-отъехать, подползти-отползти, подойти-отойти).

20.1.

Объект исследования: экспрессивная речь.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании. Ребенку предлагаются картинки, например, «Птичка подлетает к клетке» и «Птичка отлетает от клетки». Экспериментатор показывает первую картинку и называет предложение «Птичка подлетает (приближается) к клетке». Затем показывает вторую картинку. «А на этой картинке, наоборот, птичка отлетает (удаляется) от клетки». А теперь ты сам попробуй придумать слова, которые обозначают приближение к чему-либо и удаление от чего-либо». Далее предлагается следующая пара картинок, и ребенка просят дополнить предложения по содержанию картинок:

- Самолет к башне ... от башни...
- Змея к ущелью ... от ущелья ...
- Мальчик к реке ... от реки ...
- Лодка к берегу ... от берега ...
- Машина к дому ... от дома...
- Мальчик к дереву ... от дерева ...

В случае затруднений повторяется первый пример словообразования.

20.2.

Объект исследования: импрессивная речь.

Ребенку предлагается пара картинок, например: «Птичка подлетает к клетке» и «Птичка отлетает от клетки». Экспериментатор просит ребенка показать соответствующую картинку: «Где птичка отлетает от клетки?», «Где птичка подлетает к клетке?»

21. Исследование образования глаголов со значением пересечения пространства или предмета. (Н. В. Серебрякова)

Цель: выявить возможности дифференциации и образования приставочных глаголов со значением пересечения пространства или предмета.

Материал исследования: картинки и слова (лететь-перелететь, ехать – переехать, идти-перейти, прыгнуть-перепрыгнуть, плыть-переплыть, бежать-перебежать).

21.1.

Объект исследования: экспрессивная речь.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании. Ребенку предлагается пара картинок, например, «Мальчик идет к мостику», «Мальчик переходит мостик». Экспериментатор предлагает посмотреть на первую картинку. «На этой картинке мальчик идет к мостику. А на этой картинке мальчик переходит через мост. А теперь ты сам попробуй сам подобрать слова, которые обозначают: кто-то движется через что-то, пересекает что-то». Ребенку предлагается дополнить следующие предложения:

Белка прыгает. Белка с дерева на дерево (что делает?) ...

Ласточка летит. Ласточка с дерева на дерево (что делает?) ...

Девочка бежала. Девочка через улицу (что сделала?) ...

Саша плыл по реке. Саша через реку (что сделал?) ...

21.2.

Объект исследования: импрессивная речь.

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается пара картинок, например, «Мальчик идет к мостику», «Мальчик переходит мостик». Экспериментатор задает вопросы: «Где мальчик переходит мостик?», «Где мальчик идет к мостику?». Далее предлагаются следующие пары картинок и задаются аналогичные вопросы.

22. Исследование образования глаголов со значением начала действия.
(Н.В.Серебрякова)

Цель: выявить возможности дифференциации и образования приставочных глаголов со значением начала действия.

Материал исследования: слова: свистеть – засвистеть, кричать – закричать, бежать – побежать, плыть – поплыть, лететь – полететь.

Объект исследования: экспрессивная речь.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Если мальчик начал плакать, то говорят заплакал. А как сказать, если он начал свистеть?» И т.д.

23. Исследование образования глаголов со значением конца действия.
(Н.В.Серебрякова)

Цель: выявить возможности дифференциации и образования приставочных глаголов со значением конца действия.

Материал исследования: слова: ехал – доехал, бежал – добежал, плыл – доплыл, летел – долетел, горела – догорела; парные картинки.

Объект исследования: экспрессивная речь.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Если мальчик кончил печатать, то говорят допечатал.». Далее детям предлагается закончить предложение. «Велосипедист ехал к дому и, наконец, ... Мальчик бежал к школе и, наконец, ... Девочка плыла к берегу и, наконец, ... Грач летел к гнезду и, наконец, ... Свеча горела и, наконец, ...».

23. Образование глаголов от других частей речи. (Н. В. Серебрякова)

Цель: выявить возможности образования глаголов от других частей речи.

Объект исследования: экспрессивная речь.

24.1. Исследование словообразования глаголов от имен существительных

Материалом исследования являются слова: друг-дружить, завтрак-завтракать, обед-обедать, ужин-ужинать, крик-кричать, стук-стучать, плач-плакать, тоска-тосковать, горе-горевать, зима-зимовать, рыба-рыбачить.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «К слову уборка придумаем похожее слово. К слову Уборка ставится вопрос «Что?» А какое похожее слово отвечает на вопрос «Что делать?» - убирать. А теперь к слову друг придумаем похожее слово, которое отвечает на вопрос - Что делать?» И т.д.

24.2 Исследование словообразования глаголов от прилагательных
Материал исследования – слова: красный-краснеть, молодой-молодеть, черный-чернеть, старый-стареть, зеленый-зеленеть, синий-синеть, белый-белеть.

Процедура и инструкция. Вначале дается образец словообразования на одном примере. «К слову желтый придумаем похожее слово, которое отвечает на вопрос «Что делать?» Желтый – это какой. А на вопрос Что делать? отвечает слово желтеть. А теперь постарайся придумать похожее слово к слову красный. Что делать? И т. д. В случае затруднений повторяется пример словообразования.

Результаты исследования уровня сформированности глагольной лексики у обучающихся дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента

Таблица 1

Результаты исследования уровня сформированности активной и пассивной лексики у обучающихся дошкольного возраста с ОНР III уровня

	Имя ребенка	Исследование активного словаря			Исследование пассивного словаря				Исследование семантической структуры слова и лексической системности					Средний балл
№		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1	Георгий А.	3	3	4	4	3	4	4	3	3	2	3	4	3,3
2	Дмитрий Ш.	3	2	3	4	3	4	4	3	2	2	1	3	2,8
3	Марк Х.	3	1	4	4	3	4	4	4	3	2	3	3	3,1
4	Азалина И.	3	1	3	4	3	4	4	3	3	1	3	3	2,9
5	Ева С.	3	2	3	4	3	3	4	3	3	2	3	3	3
6	Алина К.	3	1	3	4	3	4	4	3	4	2	3	3	3
7	Анфиса К.	4	3	3	4	4	4	4	4	3	2	3	3	3,4
8	Павел В.	3	3	3	4	3	4	4	4	3	2	1	3	3
9	Марсель Ш.	3	2	3	3	3	4	4	3	2	2	3	3	2,9
10	Никита Г.	3	1	4	4	4	4	3	4	2	2	3	3	3
Средний балл		3,1	1,9	3,3	3,9	3,2	3,9	3,9	3,4	2,8	1,9	2,7	3	
Средний балл по группе		2,7			3,7				2,7					

**Результаты исследования уровня сформированности грамматических
форм глагола у обучающихся дошкольного возраста с ОНР III уровня**

	Имя ребенка	Словоизме нение				Словообразование														Средни й балл
№		1 3	1 4	1 5	1 6	1 7 · 1	1 7 · 2	1 8	1 9 · 1	1 9 · 2	2 0 · 1	2 0 · 2	2 1 · 1	2 1 · 2	2 2	2 3	2 4 · 1	2 4 · 2		
1	Георгий А.	4	4	4	2	3	4	2	2	3	2	3	3	4	2	3	0	2	2,7	
2	Дмитрий Ш.	3	4	3	1	2	3	1	1	3	1	3	3	4	3	2	0	3	2,4	
3	Марк Х.	4	3	4	3	2	3	1	2	4	0	3	2	3	1	2	0	2	2,2	
4	Азалина И.	4	3	4	2	4	4	3	4	4	1	3	2	3	2	3	2	1	2,8	
5	Ева С.	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	4	3	4	3	3	2	1	3,2	
6	Алина К.	3	4	4	1	2	3	2	2	3	2	3	2	3	0	2	1	1	2,2	
7	Анфиса К.	4	4	4	3	2	4	3	3	4	1	4	3	3	1	3	3	3	3	
8	Павел В.	3	4	4	3	3	3	1	2	4	1	4	2	2	1	1	3	1	2,5	
9	Марсель Ш.	4	4	4	3	4	4	3	1	4	0	3	0	4	1	3	1	1	2,6	
10	Никита Г.	3	4	4	1	4	3	1	3	3	1	4	3	4	0	1	1	1	2,4	
Средний балл		3 , 6	3 , 8	3 , 9	2 , 3	3 , 5	3 , 9	1 , 3	2 , 5	3 , 5	1 , 2	3 , 4	2 , 3	3 , 4	1 , 4	2 , 3	1 , 3	1 , 6		
Средний балл по группе		3,4					2,4													

**Результаты исследования уровня сформированности актуальной
глагольной лексики в экспрессивной и импрессивной речи у обучающихся
дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

№	Имя ребенка	Средний балл уровня сформированности пассивной глагольной лексики	Средний балл уровня сформированности активной глагольной лексики	Средний балл по всем данным
1	Георгий А.	3,6	2,7	3,15
2	Дмитрий Ш.	3,5	2,1	2,8
3	Марк Х.	3,4	2,3	2,8
4	Азалина И.	3,5	2,6	3,05
5	Ева С.	3,6	2,35	2,9
6	Алина К.	3,4	2,2	2,8
7	Анфиса К.	3,8	2,9	3,35
8	Павел В.	3,55	2,35	2,9
9	Марсель Ш.	3,66	2,25	2,9
10	Никита Г.	3,66	2,2	2,9

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Сопоставление результатов исследования уровня сформированности активной и пассивной глагольной лексики у обучающихся дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по итогам констатирующего и контрольного экспериментов

Таблица 4

Сопоставление результатов исследования уровня сформированности активной и пассивной глагольной лексики у обучающихся дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по итогам констатирующего и контрольного экспериментов

			Исследование активного словаря						Исследование пассивного словаря								Исследование семантической структуры слова и лексической системности												Средни й балл	
проб ы	№		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12					
		Имя ребенка	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.		
	1	Георгий А.	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	2	3	4	4	3	4	3,3	3,8		
	2	Дмитрий Ш.	3	4	2	2	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	2	3	2	3	1	2	3	4	2,8	3,5		
	3	Марк Х.	3	3	1	2	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	2	2	4	5	3	4	3,1	3,6		
	4	Азалина И.	3	3	1	2	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	1	2	3	4	3	3	2,9	3,4		

	5	Ева С.	3	4	2	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	1	2	3	4	3	4	3	3,7
	6	Алина К.	3	4	1	2	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3,5
	7	Анфиса К.	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	2	3	3	4	3	4	3,4	3,8
	8	Павел В.	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	2	3	1	3	3	4	3	3,7
	9	Марсель Ш.	3	4	2	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	2	3	2	2	3	4	3	4	2,9	3,6
	10	Никита Г.	3	4	1	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	2	3	2	3	3	4	3	3	3	3,6
Средний балл			3,1	3,8	1,9	2,8	3,3	3,8	3,9	4	3,2	3,8	3,9	4	3,9	4	3,4	3,8	2,8	3,5	1,9	2,3	2,7	3,2	3	3,7	3,04	3,5
Средний балл по группе	Конст.		2,7						3,7						2,7													
	Контрол.		3,4						3,9						3,3													

Таблица 5

Сопоставление результатов исследования уровня сформированности грамматических форм глагола у обучающихся дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по итогам констатирующего и контрольного экспериментов

		Словоизменение				Словообразование														Сред ний балл
№		13	14	15	16	17.1	17.2	18	19.1	19.2	20.1	20.2	21.1	21.2	22	23	24.1	24.2		

	Имя р.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.				
1	Георгий	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	4	4	2	3	2	3	3	2	3	3	4	3	4	4	4	2	3	3	4	0	1	2	2	2, 7	3, 2	
2	Дима	3	4	4	4	3	4	1	2	2	3	3	4	1	2	1	2	3	4	1	2	3	3	3	3	4	2	3	0	2	3	3	2, 4	3, 1			
3	Марк	4	4	3	4	4	4	3	3	2	2	3	4	1	2	2	3	4	4	0	1	3	4	2	3	3	4	1	2	2	2	0	2	2	2, 2	2, 9	
4	Азалина	4	4	3	3	4	4	2	2	4	4	4	4	3	3	4	4	4	1	1	3	4	2	3	3	3	2	2	3	3	2	2	1	2	2, 8	3	
5	Ева	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	2	2	1	2	3, 2	3, 3
6	Алина	3	3	4	4	4	4	1	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	0	1	2	3	1	2	1	2	2, 2	2, 7	
7	Анфиса	4	4	4	4	4	4	3	4	2	2	4	4	3	3	3	4	4	4	1	3	4	4	3	3	3	4	1	2	3	3	3	3	3	3	3, 4	
8	Павел	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	1	2	2	2	4	4	1	2	4	4	2	2	2	2	1	2	1	2	3	3	1	2	2, 5	2, 8

9	Марсель	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	1	2	4	4	0	2	3	4	0	1	4	4	1	1	3	3	1	2	1	2	2 , 6	3
10	Никита	3	4	4	4	4	1	2	4	4	3	4	1	3	3	3	3	4	1	2	4	4	3	3	4	4	0	1	1	2	1	2	1	1	2 , 4	3
Средний балл		3 , 6	3 , 8	3 , 8	3 , 9	3 , 9	4 , 3	2 , 9	2	3	3 , 5	3 , 9	1 , 9	2 , 5	2 , 3	2 , 6	3 , 5	3 , 8	1 , 2	2 , 1	3 , 4	3 , 8	2 , 3	2 , 8	3 , 4	3 , 6	1 , 4	2 , 1	2 , 3	2 , 8	1 , 3	2 , 1	1 , 6	2 , 1	2 , 6	3, 0 4
Средний балл по группе	Конст.	3,4								2,3																										
	Контр.	3,65								2,8																										

Таблица 6

Сопоставление результатов исследования уровня сформированности актуальной глагольной лексики в экспрессивной и импрессивной речи у обучающихся дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по итогам констатирующего и контрольного экспериментов

№		Средний балл уровня сформированности пассивной глагольной лексики		Средний балл уровня сформированности активной глагольной лексики		Средний балл по всем данным	
		констатирующий	контрольный	констатирующий	контрольный	констатирующий	Контрольный
1	Георгий А.	3,6	3,8	2,7	3,3	3,15	3,5
2	Дмитрий Ш.	3,5	3,8	2,10	2,6	2,8	3,2
3	Марк Х.	3,4	3,5	2,3	2,6	2,8	3,05
4	Азалина И.	3,5	3,7	2,6	3,1	3,05	3,3
5	Ева С.	3,6	4	2,35	2,7	2,9	3,3
6	Алина К.	3,4	3,5	2,2	2,5	2,8	3
7	Анфиса К.	3,8	4	2,2	2,6	3,35	3,3
8	Павел В.	3,55	3,6	2,35	2,5	2,9	3,05
9	Марсель Ш.	3,66	4	2,25	2,9	2,9	3,4
10	Никита Г.	3,66	4	2,2	2,7	2,9	3,3
Средний балл		3,5	3,8	2,3	2,7		

Конспект подгруппового логопедического занятий в старшей группе для обучающихся с общим недоразвитием речи в контексте реализации образовательной программы дошкольного образования

Тема занятия: «Транспорт». Звук [ы]. Буква Ы ы

Коррекционно-образовательные цели. Расширение и закрепление представлений о транспорте. Уточнение, обогащение и активизация словаря по теме «Транспорт» (существительные: транспорт, машина, грузовик, автобус, троллейбус, трамвай, поезд, метро, самосвал, фургон, корабль, кузов, руль, кабина, пассажир, остановка, шофер, водитель; глаголы: ехать, плыть, лететь, везти, перевозить, управлять, тормозить, останавливаться; грузовой, пассажирский). Совершенствование навыка чтения слов с пройденными буквами. Совершенствование навыка слогового анализа слов.

Коррекционно-развивающие цели. Развитие зрительного внимания и восприятия, речевого слуха и фонематического восприятия, артикуляционной, тонкой и общей моторики, координации речи с движением.

Коррекционно-воспитательные цели. Формирование навыков сотрудничества, взаимопонимания, доброжелательности, самостоятельности, инициативности, ответственности.

Оборудование. Наборное полотно, магнитная доска, детали грузовой машины, игра «Найди место» (игровое поле и плоскостные изображения транспорта), плоскостные изображения двух гаражей и Незнайки, тетрадь № 1 по числу детей, контейнер с карандашами, магнитные картинки, содержащие в названиях звук [ж]; контейнер с ватными

палочками, контейнер для использованных инструментов, карточки со словами и знаками для составления предложений.

Предварительная работа. Экскурсия на улицу вблизи детского сада, рассматривание транспорта, который по ней движется, беседа о транспорте. Разучивание упражнения «Машины». Чтение сказки К. Чуковского «Тараканище».

Ход занятия

1. Организационный момент. [Уточнение словаря по теме «Транспорт». Развитие зрительного гнозиса и конструктивного праксиса.]

Логопед встречает детей с контейнером в руках, организует приветствие, предлагает взять из контейнера детали игрушечной грузовой машины

Логопед. Пройдите к магнитной доске и соберите из деталей, которые вы взяли, грузовую машину.

Дети собирают машину и комментируют свои действия.

1-й ребенок. У меня красный кузов.

2-й ребенок. А у меня желтая кабина.

3-й ребенок. У меня черные колеса.

4-й ребенок. У меня синий руль.

Логопед. Молодцы. Вы не только собрали машину, но и правильно назвали ее части. Пройдите к столу, садитесь.

Сегодня мы с вами начнем разговор о транспорте, о том, для чего он нужен.

Логопед закрывает магнитную доску тканью.

2. Игра «Найди место». [Расширение и закрепление представлений о транспорте. Уточнение и активизация словаря по теме «Транспорт». Развитие зрительного внимания, восприятия, мышления.]

Логопед помещает на наборное полотно игровое поле, на котором с помощью «липучек» будут крепиться изображения транспорта. На игровом поле изображены небо, море, железная дорога и шоссе, идущее вдоль моря. На столе логопед раскладывает плоскостные изображения транспорта, снабженные «липучками».

Логопед. Выберите по одной картинке, найдите ей место на игровом поле и составьте предложение о том, где едет ваш транспорт.

1-й ребенок. Самолет летит высоко в небе.

2-й ребенок. Корабль плывет в море.

3-й ребенок. Поезд несется по рельсам.

4-й ребенок. Легковая машина едет по шоссе.

Логопед. Хорошо. Вы правильно разместили картинки и составили красивые предложения. А теперь я добавлю еще несколько картинок. Что это?

Логопед прикрепляет картинки на игровое поле, дети называют их.

Дети. Грузовая машина, поезд метро, самосвал, фургон, троллейбус, маршрутное такси, автобус.

Логопед. Вот как много транспорта на нашей картине. Обратите внимание, какой это разный транспорт, Некоторые из этих машин перевозят людей. Это пассажирский транспорт. Другие машины перевозят грузы. Это грузовой транспорт. Посмотрите внимательно на картину и перечислите пассажирский транспорт.

Дети. Самолет, корабль, поезд, автобус, троллейбус, маршрутное такси, легковая машина.

Логопед. Теперь перечислите грузовой транспорт.

Дети. Грузовик, самосвал, фургон.

Логопед. Правильно. Кроме того, грузовыми могут быть и поезд, и самолет, и корабль.

3. Игра «Поставь в гараж». [Совершенствование навыка слогового анализа слов.]

Логопед помещает на наборное полотно под игровое поле плоскостные изображения двух гаражей, убирает с игрового поля самолет, корабль, поезд.

Логопед. А теперь давайте расставим транспорт по гаражам. В желтый гараж вы поставите машины, в названиях которых по два слога, а в синий тираж – машины, в названиях которых по три слога. Прикрепляйте машину и проговаривайте ее название по слогам.

Дети выполняют задание, прикрепляют с помощью «липучек» в первый гараж такси и фургон, а во второй – грузовик, самосвал, троллейбус, автобус, машину, четко проговаривая их названия по слогам.

4. Работа в тетради № 1. [Развитие тонкой моторики. Развитие зрительного внимания и восприятия. Профилактика нарушений письменной речи.]

Логопед раздает детям тетради, ставит на стол контейнер с карандашами.

Логопед. Откройте тетради. Посмотрите на правую страницу. Что вы видите? Дети. Это паровоз и легковая машина.

Логопед. Послушайте мою загадку.

За дымком.

За свистком

Братья бегают бегам.

Дети. Это поезд. У него есть свисток, вагоны бегут друг за другом, а из трубы у паровоза идет дым.

Логопед. Верно. Возьмите простой карандаш и обведите изображение паровоза по контуру, а потом раскрасьте его.

Дети выполняют задание. Логопед оценивает их работу.

5. Физкультурная пауза «Машины». [Координация речи с движением. Развитие творческого воображения.]

Логопед убирает тетради, контейнер с карандашами и приглашает детей пройти на коврик. Дети встают в круг и выполняют упражнение.

Дети двигаются из одного конца группы в другой, держа в руках воображаемый руль.

На улице нашей

Машину, машины.

Машину малютки,

Машины большие.

Делают разворот, двигаются в противоположную сторону.

Спешат грузовые,

Фырчат легковые.

Торопятся, мчатся,

Как будто живые.

Когда все «машины проехали» один из детей - пешеход - переходит улицу и произносит эти слова.

- Эй, машины, полный ход,

Я - примерный пешеход:

Торопиться не люблю.

Нам дорогу уступлю.

6. Игра «Помоги Незнайке» [Автоматизация правильного произношения звука [ж] в словах со стечением согласных и предложениях с ними.]

Логопед предлагает детям сесть на ковер, раскладывает на ковре магнитные предметные картинки, открывает изображение грузовика, которое дети собирали в начале занятия, ставит рядом с грузовиком изображение Незнайки.

Логопед. Незнайка собирается на дачу. Помогите ему собрать и погрузить в грузовик те вещи, в названиях которых есть звук [ж].

Прикрепляйте картинку и начинайте ответ со слов я погружу в машину...

1-й ребенок. Я погружу в машину ножницы.

2-й ребенок. Я погружу в машину одежду.

3-й ребенок. Я погружу в машину бумажник.

4-й ребенок. Я погружу в машину лыжный костюм.

Логопед. Молодцы. Незнайка благодарит вас за помощь.

7. Упражнение «Моторчик». [Развитие артикуляционной моторики, подготовка артикуляционного аппарата к формированию правильной артикуляции звука [р].]

Логопед приглашает детей к зеркалу, предлагает им протереть руки влажными салфетками, а потом сделать упражнение «Моторчик» с помощью ватных палочек. Упражнение выполняется 3-4 раза. Затем дети произносят слоги дра, дры, дрэ, дро, дру и слова с ними, слегка помогая себе ватными палочками («Будем говорить правильно», стр. 83).

8. Упражнение «Ехали медведи...» [Развитие речевого слуха, фонематического восприятия,]

Логопед предлагает детям вновь пройти на ковер и сесть по-турецки.

Логопед. Послушайте отрывок из знакомой вам сказки К. И. Чуковского «Тараканище» и постарайтесь запомнить все названия транспорта, которые прозвучат в этом отрывке.

Ехали медведи

На велосипеде.

А за ними кот

Задом наперед.

А за ним комарики

На воздушном шарике,

А за ними раки

На хромой собаке.

Волки на кобыле.

Львы в автомобиле.

Зайчики в трамвайчике.

Жаба на метле.

Дети. Велосипед, автомобиль, трамвайчик.

Логопед. Верно. Какое из этих слов начинается со звука [т]?

Дети. Трамвайчик.

Логопед. А в каких словах есть звук [м]?

Дети. Автомобиль, трамвайчик.

Логопед. Отлично. Похлопайте себе.

9. Упражнение «Составь предложение». [Совершенствование навыка составления и чтения предложений.]

Логопед раскладывает на ковре карточки со словами и знаками препинания.

Логопед. Давайте прочитаем слова на карточках.

Дети. Вова, дома, вот, Дима, тут, вата, мох, намок.

Логопед. Составьте из этих слов предложение и прочитайте их. Обратите внимание: с большой буквы начинаются не только имена, но и те слова, которые будут первыми в ваших предложениях. Не забудьте поставить точку в конце предложения.

Дети по очереди проходят к наборному полотну, составляют и читают предложения.

1-й ребенок. Дима дома.

2-й ребенок. Мох намок.

3-й ребенок. Вот Вова.

4-й ребенок. Тут вата.

Логопед. Молодцы.

10. Окончание занятия. [Оценка работы детей.]

Логопед убирает картонки со словами и предлагает детям рассказать, о чем они говорили на занятии, в какие игры играли. Он положительно оценивает деятельность детей.



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

СПРАВКА
О результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы
Факультет, кафедра,
номер группы

Васильева Юлия Владимировна
Институт специального образования,
кафедра логопедии и клиники
дизонтогенеза,
группа ЛОГ-1501z

Название работы

«Логопедическая работа по
обогащению словаря глаголов у
старших дошкольников с общим
недоразвитием речи»

Процент
оригинальности

78

Дата 05.02.2020

Ответственный в
подразделении

Е.А. Покрас
(подпись)

Покрас Е.А.
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР Логопедическая работа по обогащению
словаря малышей и старших дошкольников
с общим недоразвитием речи

Обучающийся Валинкова Юлия Владимировна при работе
над ВКР проявил себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности достаточный
Во введении раскрыты основные словарные
работы для детей с ОНР, указаны автор
применяющие данную проблему. Теоретический анализ
2. Уровень предметной подготовки обучающегося выполнен качественно,
применен логично и последовательно
Экспериментальное исследование представлено
удачно отобранной диалогической историей,
- 3 Замечания и рекомендации а результатов не достаточно
критиковали (33-37с.)

Содержание логопедической работы оформлено в
виде нр и упражнений (с. 47-49), указаны
приемы и способы обучения (с. 46).

Вопрос: Уточните по каким результатам
проводилась работа по обогащению словаря?

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ВКР соответствует требованиям и
может быть представлена к защите.

Уровень компетенции - высокий.

Ф.И.О. руководителя ВКР Обухова Н. П.

Должность доцент Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание _____ Уч. степень к. п. н.

Подпись Обухов Дата 08.02.2020.